

Ana Lúcia Goulart de Faria • Alex Barreiro
Elina Elias de Macedo • Flávio Santiago
Solange Estanislau dos Santos
Organizadores

INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO

pesquisas em busca de Pedagogias
descolonizadoras

CONSELHO EDITORIAL - EDIÇÕES LEITURA CRÍTICA

Ezequiel Theodoro da Silva (Coordenador Geral), Universidade Estadual de Campinas. Carlos Humberto Alves Corrêa, Universidade Federal do Amazonas. Carolina Cuesta, Universidade Nacional de La Plata - Argentina. Juan Daniel Ramirez Garrido, Universidade Pablo de Olavide - Espanha. Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rodney Zorzo Eloy, Universidade Paulista. Rubens Queiroz de Almeida, Centro de Computação da Unicamp.

COLEÇÃO HILÁRIO FRACALANZA - Associação de Leitura do Brasil

Sandra Escovedo Selles, Universidade Federal Fluminense. Charly Ryan, Universidade de Winchester - Inglaterra. Graça Aparecida Cicillini, Universidade Federal de Uberlândia. Ivan Amorosino do Amaral, Universidade Estadual de Campinas. Jorge Megid Neto, Universidade Estadual de Campinas. Josep Bonil Gargalló, Universidade Autônoma de Barcelona - Espanha. Marcia Serra Ferreira, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sergio Lorenzato, Universidade Estadual de Campinas.



Ana Lúcia Goulart de Faria
Alex Barreiro
Elina Elias de Macedo
Flávio Santiago
Solange Estanislau dos Santos
(Organizadores/as)

**Infâncias e Pós-colonialismo:
pesquisas em busca de Pedagogias
descolonizadoras**

Elaboração da ficha catalográfica

Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário)

Tiragem

300 exemplares

Coleção

Hilário Fracalanza – n. 9

Editoração e acabamento

Edições Leitura Crítica
Rua Carlos Guimarães, 150 - Cambuí
13024-200 Campinas – SP
Email: emarthi@outlook.com.br

Coeditoria

Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015
Email: secretaria@alb.com.br

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

In3 Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras / Ana Lúcia Goulart de Faria, Alex Barreiro, Eliana Elias de Macedo, Flávio Santiago, Solange Estanislau dos Santos (Organizadores). – Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. 208 p. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9)

ISBN 978-85-64440-27-2

1. Infância. 2. Pedagogia. 3. Pós-colonialismo. 4. Educação infantil. 5. Educação de crianças. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Barreiro, Alex. III. Macedo, Eliana Elias de. IV. Santiago, Flávio. V. Santos, Solange Estanislau dos. VI. Série.

15-005

22ª CDD 372.21

Impresso no Brasil
1ª edição - Agosto - 2015
ISBN: 978-85-64440-27-2

Sumário

Espaços para o diálogo	7
<i>Ana Lúcia Horta Nogueira</i>	
Aproximando a pesquisa do cotidiano docente	9
<i>Correio Escola Multimídia – Grupo RAC</i>	
Invitações Pós-coloniais.....	11
<i>Ana Lúcia Goulart de Faria, Alex Barreiro, Elina Elias de Macedo, Flávio Santiago, Solange Estanislau dos Santos</i>	
Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título.....	25
<i>Antonio Miguel</i>	
Mundo-experimentações, crian[ças]-sons-imagens	55
<i>Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo Antonio Carlos Rodrigues de Amorim</i>	
Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari	71
<i>Cintya Regina Ribeiro</i>	
Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades.....	95
<i>Ligia Aquino</i>	
Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas	107
<i>Daniela Finco</i>	

Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches.....	127
<i>Fabiana de Oliveira</i>	
Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora	155
<i>Anete Abramowicz</i>	
<i>Ana Cristina Juvenal da Cruz</i>	
Movimento negro, educação e diáspora: em busca de uma pedagogia da emancipação.....	179
<i>Valter Roberto Silvério</i>	
<i>Tatiane Cosentino Rodrigues</i>	
Minicurrículos dos autores e das autoras.....	213

Espaços para o diálogo

Ao compormos com o nome do Professor Hilário Fracalanza o título da coleção de livros, desafiamos a memória e o tempo pelas vias do afeto, e homenageamos, amorosa e singelamente, o conteúdo vibrante, entusiasta e re-existente dos Desafios do Magistério que o nome, a história e a presença do Professor Hilário Fracalanza marcam singularmente.

Antônio Carlos Amorim

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de estudos de temas relacionados à leitura e educação, a ALB - Associação de Leitura do Brasil procura apoiar e promover eventos na área. Nos últimos anos, como parte deste movimento, a *Coleção Hilário Fracalanza* – originalmente pensada para divulgar os debates dos Fóruns Desafios do Magistério (organizados em parceria com a Faculdade de Educação da Unicamp e o Grupo RAC) – tem publicado coletâneas de textos apresentados em eventos organizados e coorganizados pela Associação, como as várias edições do COLE - Congresso de Leitura do Brasil, do Seminário *O professor e a leitura do jornal* (em parceria com o Grupo RAC), entre outros.

A ALB reconhece a força da contribuição destes estudos e, ao divulgá-los, tem a intenção de instaurar espaços de

diálogo, convidar à elaboração de réplicas e contrapalavras, em um processo de interlocução que instigue a emergência e a articulação de dúvidas, questionamentos e elaborações com diferentes origens e dimensões.

Na contemporaneidade, as profundas mudanças culturais e transformações (das relações) sociais indagam e tensionam o campo educacional. Quais são as condições e os aspectos constitutivos da ação educativa? Como as práticas educativas repercutem as marcas da contemporaneidade? Quais são as demandas trazidas aos professores e aos alunos? Como a docência pode (re)criar-se e ser (re)criada impactada por estas transformações? Quais são os (des)caminhos que o professor encontra para/ao educar? Como o trabalho educativo pode ser problematizado e compreendido?

São múltiplos os saberes e questões que cotidianamente atravessam o magistério no Ensino Básico e Superior. Ainda mais diversas são as formas de olhar e problematizar os desafios no/do magistério. Ser professora e ser professor demandam, portanto, intensa participação no diálogo que se amplia em uma ininterrupta cadeia de vozes.

Este é o convite desta Coleção: abrir espaços polifônicos para um diálogo inconcluso, infinito e inacabável.

Ana Lúcia Horta Nogueira
Faculdade de Educação, Unicamp
Presidente da ALB – Associação de Leitura do Brasil
2014-2016

Aproximando a pesquisa do cotidiano docente

Colaborar com a produção de uma coleção de livros originária nos Fóruns Permanentes Desafios do Magistério e que presta uma homenagem ao professor Hilário Fracalanza nos enche de orgulho por dois motivos. Primeiro, porque discutir os temas relacionados à educação brasileira sempre foi um dos objetivos do projeto Correio Escola Multimídia, que o Grupo RAC mantém desde 1992. Em segundo lugar, porque essa homenagem refere-se a um dos fundadores da Cooperativa Acorde, que, junto com o Grupo RAC, foi o embrião dos atuais fóruns Educação e Desafios do Magistério.

Os temas tratados nesta coleção dizem respeito a um dos objetivos do professor Hilário: a aproximação entre a pesquisa científica e cotidiano docente. Nosso homenageado sempre defendeu, tal qual a equipe do Correio Escola Multimídia, que de nada valem as atividades na academia, se elas não ressoarem nas salas de aula, numa formação mais crítica e continuada do professor e numa oferta de educação mais coerente com as necessidades do mundo moderno. Por isso, nada mais justo que a Coleção receba o nome do Professor Hilário Fracalanza.

Desde o início, os Fóruns Educação e Desafios do Magistério fazem sucesso justamente por provocarem esse questionamento que agora, com esta Coleção, ganha mais força ainda. Ao ser oferecida em suporte digital e impresso, certamente, além de atualizadas, as obras facilitarão o acesso dos interessados pelos temas e discussões que nasceram do sonho de três instituições. Que, pela leitura pela solidariedade, os Fóruns ganhem novos adeptos e novas contribuições!

Correio Escola Multimídia
Grupo RAC - Rede Anhanguera de Comunicação

Invitações Pós-coloniais

Ana Lúcia Goulart de Faria
Alex Barreiro
Elina Elias de Macedo
Flávio Santiago
Solange Estanislau dos Santos

Só a Antropofagia nos une.
Oswald de Andrade (1928)

Os estudos pós-colonialistas têm ocupado um espaço significativo no cenário acadêmico, por lançarem um importante desafio teórico-metodológico e apresentarem um rompimento com as bases epistemológicas das ciências modernas que não levaram em conta as reflexões engajadas daqueles que são chamados de subalternos: os excluídos e as excluídas.

[...] povos colonizados e escravizados, migrantes e refugiados, prófugos e clandestinos, indígenas e indigenes escapam da violência neoliberal e buscam espaços para conquistar uma presença que articule a superação das dramáticas desigualdades socioeconômicas e a mudança das formas da política [...]. (MALIGHETTI, 2014, p. 850)

Que por sua vez são reconhecidos/as por Milton Santos (1996) como aqueles/as que fazem a transformação, são os/as que “vêm de baixo”.

Com esta dimensão crítica e política, outra característica do pensamento pós-colonial é a desconstrução das fronteiras disciplinares, articulando História, Sociologia, Antropologia, Literatura e Arte. Apresenta como principais interlocutores os teóricos Homi Bhabha (1998), Edward Said (2007) e Boaventura de Souza Santos (2002; 2006). É grande também a influência dos pensadores pós-estruturalistas como Michel Foucault e Jacques Derrida que, com a “análise dos discursos”, questionam todas as formas de dominação. Segundo Sérgio Costa (2006, p.117),

[...] o prefixo “pós” na expressão pós-colonial não indica simplesmente um “depois” no sentido cronológico linear; trata-se de uma operação de reconfiguração do campo discursivo, no qual as relações hierárquicas ganham significado (HALL, 1997). Colonial, por sua vez, vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais.

Construída por meio de olhar minucioso sobre as estratégias de violência, subordinação e desumanização que produzem o “outro”, a teoria pós-colonialista promove a desconstrução dos essencialismos, diluindo as fronteiras culturais e fazendo críticas ao processo de criação do conhecimento científico. Costa (2006) afirma tratar-se de uma descolonização da imaginação o que implica uma crítica que não seja simplesmente anticolonialista, uma vez que, historicamente, o combate ao colonialismo tem se dado ainda no marco epistemológico colonial. Costa (op. cit., p.117) argumenta que “ao privilegiar modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria em outros termos, a lógica da relação colonial”.

A seu modo, os estudos pós-coloniais oferecem ferramentas analíticas para desvelar os vínculos estabele-

cidos entre a dominação epistemológica etnocêntrica e a formação do imaginário sobre o “Outro”, instigando-nos a desconstruir os postulados coloniais que produzem imagens distorcidas de povos, nações e sujeitos, e colocando em evidência que essa relação é gestada em contextos específicos – econômicos, culturais e políticos.

O processo de descolonização dos saberes não é estabelecido de modo linear e desprovido de qualquer conflito; como ressalta Frantz Fanon (2008), este processo jamais passa despercebido porque atinge o ser e o modifica, transformando espectadores em atores/atrizes privilegiados/as. A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização.

Segundo Gayatri C. Spivak (2012), a teoria pós-colonial toma para si a tarefa de criar espaços por meio dos quais os sujeitos subalternos possam falar quando desejarem, e serem ouvidos. Para autora, o papel do intelectual pós-colonial é trabalhar contra a subalternização, criando espaços nos quais os diferentes sujeitos possam se articular e, como consequência, possam também ser ouvidos.

Neste livro tentamos fazer uma intersecção deste campo epistemológico com os estudos da infância a fim de proporcionar um olhar de desconstrução de conceitos rígidos, marcados por um cientificismo colonizador sobre a criança e a infância. Trata-se, portanto, de um livro inédito, pois como afirma Santos (2001, p.15) “nós precisamos de um outro pensamento, provavelmente de um outro conhecimento que nos conduza nesse processo, e esse conhecimento é um conhecimento que tem que ser produzido por outra forma”. Ou seja, é preciso abandonar a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que

desapropria a experiência humana das crianças. Torna-se urgente pesquisar pedagogias que se contraponham à educação como forma de colonização e que tragam para infância a perspectiva emancipatória.

As pesquisas sobre infância inspiradas em referenciais teóricos pós-coloniais, da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância (DELGADO; MÜLLER, 2005), vêm mostrando que a criança é um sujeito histórico, participante ativa da construção da realidade social, produto e produtora de cultura, criadora de conhecimentos e saberes.

O olhar adultocêntrico e psicologizante que estratifica por idades, que atribui capacidades e fazeres aos “não adultos” para se tornarem adultos no futuro, continuamente vem sendo questionado por desconsiderar valores, conhecimentos, desejos e experimentações próprios do ser criança hoje, tomando a infância apenas como um vir a ser, e sem voz ativa na sociedade.

Estaria a infância interdita do processo de criação subjetiva, pois obrigatoriamente é forçada a conviver e compactuar com valores e experimentações prescritos pelos/as adultos/as? O que se impõe para pensar infâncias autônomas e descolonizadas?

Estas questões promovem a realização de pesquisas em diferentes campos do saber, incomoda a arrogância da certeza teórica, e provoca a Arte, a História, a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, entre outras ciências e campos do conhecimento, a debater e repensar a infância.

As tessituras que articulam este livro estão intimamente ligadas a um olhar descolonizador das infâncias, permitindo aos leitores pesquisadores e às leitoras pesquisadoras questionarem categorias enrijecidas, muitas vezes entendidas como naturais e neutras ‘conformizando’ os papéis e as atitudes desempenhados por adultos/as e por crianças.

Os sete textos aqui apresentados são frutos dos debates ocorridos durante o *I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*¹. O objetivo do evento foi discutir pesquisas e pedagogias nos campos da Educação, Infâncias e Educação Infantil sob a tensão de abordagens marxistas e em direção ao pensamento pós-colonialista, em busca da construção de aportes teóricos que favorecessem pensar pedagogias descolonizadoras das infâncias circunscritas às diferentes realidades do Brasil. Assumindo uma perspectiva antropofágica, tentamos devorar, reinventar e problematizar pesquisas e pedagogias que procuram dar conta das dimensões artísticas, culturais e educacionais, provocando o público e os/as palestrantes para refletirem sobre a instigante e “impertinente” questão: e quando a ‘inclusão excludente’ é com pessoas de 0 a 12 anos de idade?

Os estudos pós-coloniais contribuem significativamente para com os questionamentos, problematizações e análises das diversas formas de colonialismo que secularmente vêm sendo implantadas em países dominados pelo poderio colonial, principalmente através da educação. Sendo a educação um meio de difusão de ideais, valores, costumes, crenças e a criança, tratada como inferior e incapaz, ela está sujeitada aos mecanismos e dispositivos que produzem o seu lugar de ser e estar socialmente. Portanto, concordamos com Marilena Chauí (1980) que um papel essencial do professor e da professora é deixar claro para

1 Ocorreu nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2012, tendo sido organizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio Cultural (GE-PEDISC), Linha de Pesquisa Culturas Infantis do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

os/as estudantes a origem da desigualdade², desconstruindo os discursos que naturalizam as diferenças sociais.

Como afirmam Faria e Finco (2011, p. 06),

[...] as teorias pós-colonialistas também colocaram o mundo de ponta-cabeça, e assim contribuem para os estudos das crianças e das culturas infantis, dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica.

Desta forma, os estudos pós-coloniais, associados aos estudos da infância e da criança, buscam o rompimento com a forma androcêntrica e adultocêntrica de produzir ciência, desconfiando dos discursos estratégicos e arbitrários que, ao dissertarem sobre a infância, constituem suas próprias verdades. “O paradigma pós-colonial explora as tensões entre as teorias ocidentais do desenvolvimento infantil e os outros modos de ser e pensar existentes entre crianças em sociedades ‘não ocidentais’”. (GUPTA, 2008)

A Perspectiva Pós-Colonialista enquanto campo epistemológico procura marcar uma ruptura com a tradição clássica submetida aos princípios eurocêtricos. Engloba aspectos históricos e culturais, e toma para si novos olhares que possibilitam a abertura para a compreensão de movimentos sociais e culturais, questionando o universalismo.

Este movimento propõe uma retomada à gênese histórica da edificação das desigualdades e “estereotipização” dos sujeitos 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,

2 Muitos anos atrás esta ideia foi publicada pela revista *Educação e Sociedade* no texto de Marilena Chauí ‘Ideologia e Educação’, apresentado em palestra em uma então Conferência Brasileira de Educação (1980).

de modo a estabelecer meios de relações com os sujeitos, e de ser e viver em sociedade.

A complexidade desta temática e a responsabilidade dos pesquisadores e pesquisadoras ainda são maiores quando a proposta de se pensar uma educação e pedagogias pós-coloniais se referem às infâncias e crianças daqui, do Brasil, território de formação multiétnica e cultural, herdeiro de tradições oriundas dos distintos continentes e que quase sempre exalta e se orgulha apenas daquelas cujas raízes são europeias. Nesta empreitada, não é suficiente problematizar a educação vigente e analisar as influências da hegemônica herança colonial trazida do continente europeu; é essencial perceber as especificidades locais e culturais onde residem essas crianças, considerando sua classe social, sua ancestralidade, suas linguagens e seus preconceitos, compreendendo as especificidades dos povos criança.

É um momento importante para pensarmos uma Pedagogia macunaímica. Já que no ano de 2012 comemoramos 90 anos da Semana de Arte Moderna e também os 84 anos do Manifesto Antropofágico que propunham: “contra o gabinetismo, a prática culta da vida”; e “contra todos os importadores de consciência enlatada, a existência palpável da vida”. O Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade (1928) foi a primeira manifestação do que podemos chamar de pensamento pós-colonialista no Brasil – ele questiona a presença colonizadora eurocêntrica e demonstra os hibridismos culturais presentes na sociedade brasileira.

Comemoramos também, no ano de 2012, 70 anos da criação do primeiro parque infantil de Campinas, inspirado nos parques infantis da cidade de São Paulo, idealizado por Mário de Andrade que formava as professoras para conhecerem as manifestações artísticas espalhadas pelo Brasil a fim proporem uma educação com base na arte e no brin-

car. Uma educação através da qual as crianças pudessem exercitar a livre expressão em qualquer uma das linguagens artísticas. Tais ideias nos impulsionam a pensar em uma pedagogia da educação infantil à brasileira, macunaímica.

Antonio Miguel, convidado para fazer o prefácio do livro, acabou exagerando na dose, aliás, como sempre acontece quando ele escreve. E na verdade não se trata de um prefácio tradicional. Ele é bastante ousado tanto na extensão, quanto na diagramação do texto, no uso de imagens e outros tipos de transgressões. Retomando a frase que finaliza nossa apresentação, “pretendeu praticar exercícios descolonizadores do corpo e do olhar ou, em outras palavras, praticar uma terapia wittgensteiniana de representações de infância produzidas por discursos colonizadores”.

No texto *Mundo-experimentações, crian[ças]-sons-imagens*, de Antonio Carlos Rodrigues de Amorim e Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo, temos a discussão sobre a presença da infância através de sons e imagens de um vídeo experimental realizado na Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira, no interior paulista. Os autores discutem a diferença, a diversidade e a hibridação nesse *espaço de reinvenção* e afirmam que “A criança Sem Terrinha, produtora de mundos, ostenta a força da infância enquanto potência emancipadora e descolonizante das imposições adultocêntricas e tipificadoras de indivíduos do capital”.

Em seguida, Cintya Regina Ribeiro, com o texto *Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari*, problematiza o conceito de “antropofagia” desdobrado do pensamento estético-político de Oswald de Andrade a partir de uma intersecção com o pensamento deleuze-guattariano, fazendo entrever possibilidades para uma antropofagia outra, refratária a certas formas canônicas dos modos

de relação reativos, fundados em dualismos identitários, binarismos, polarizações ou antagonismos culturais, propondo-nos “pensar com E, ao invés de pensar É, de pensar por É”, como uma importante estratégia para abordar os problemas das identidades culturais e conseqüentemente para a intersecção com a ideia de antropofagia no cenário contemporâneo. Desta maneira, a autora nos chama para o debate sobre uma das questões chaves do pós-colonialismo, que é a questão da identidade que continua sendo explorada no transcurso do tempo.

Em *Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades*, Ligia Aquino convida o/a leitor/a para uma reflexão acerca do conceito de identidade e infância, e, a partir de uma perspectiva pós-colonial, tece um ensaio provocativo, interrogando todo um legado cultural que utilizamos na produção de sujeitos em conformidade com o modelo capitalista e eurocêntrico. Nesta investida, as noções de gênero, raça, etnia e idade aparecem como instrumentos de produção das crianças e da infância, ambas entendidas como um meio passivo sobre o qual se inscreve significados culturais, codificando os sujeitos e os disciplinando. A autora também retoma o contexto histórico em que algumas identidades, como a criança sujeito de direitos e o pederasta, passaram a ser customizados, inventados, e nos atenta a pensar em novas propostas educacionais, que fujam desta ordem binária e psicologizante; por assim dizer, a pensar em pedagogias pós-colonialistas.

Daniela Finco, no capítulo *Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas*, problematiza as diferentes formas através das quais os meninos e meninas são classificados e categorizados, refletindo de que modo estes processos contribuem para colonizar os

corpos e para naturalizar as desigualdade e hierarquizações entres os sujeitos. A autora traça uma discussão em torno do processo de dominação do gênero na infância, procurando refletir sobre as distinções natureza/cultura que são atribuídas ao corpo e produzidas pelas ciências médicas, biológicas e sociais em um determinado contexto histórico.

O texto de Fabiana Oliveira, *Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches*, tem o propósito de discutir a questão racial nas relações entre adultas e bebês nas creches, usando o conceito de “paparicação”, e apresenta um novo ponto de vista para discutir a exclusão das crianças negras. Faz uso dos estudos foucaultianos, questiona as relações de poder nesse espaço em que destaca o fortalecimento e a resistência das crianças negras. Aponta assim que a falta de “paparicação” pode ser encarada como algo positivo.

Anete Abramovicz e Ana Cristina Juvenal da Cruz, no texto *Cartografias em Educação Infantil: o espaço de diáspora*, fazem uso do conceito deleuziano de cartografia e do conceito de “espaço de diáspora” de Brah para problematizar a diferença e a criança como autóctone e estrangeira. As autoras concebem a educação infantil como espaços/lugares para acolher e produzir diferenças, ou seja, espaço de diáspora.

No capítulo *Movimento negro, educação e diáspora: em busca de uma pedagogia da emancipação*, Valter Roberto Silvério e Tatiane Cosentino Rodrigues partem dos aportes teóricos dos estudos culturais e pós-coloniais para analisar as três perspectivas presentes no debate social brasileiro contemporâneo sobre a questão racial: o branqueamento social, a miscigenação e a subsunção formal de raça à classe. A análise elaborada pelo autor e autora terá como campo privilegiado a educação como política pública, apresentando

as transformações que ocorrem na educação e na sociedade brasileira a partir da manifestação e formulação política dos “novos movimentos sociais”, com ênfase sobre o movimento negro, indicando de modo contundente a inadequação, ineficiência e os limites das políticas públicas de caráter universal, demonstrando que a desigualdade social está assentada em marcadores das diferenças étnicas e raciais.

Com esses textos trazidos por pesquisadores e pesquisadoras, nem todos/as da infância, mas que se propuseram a pensar as infâncias e pedagogias descolonizadoras, esperamos que os/as leitores/as possam deglutir e digerir rebeldias, outras formas de ponta cabeça para (re)pensar o mundo e a educação das crianças. Já que “O olho do colonizador não perdoou, ou mal tolerou, a constituição do diferente e a sua sobrevivência”. (BOSI, 1992, p.62) É preciso fazer uma retomada destes princípios para a construção acadêmica de conhecimentos teóricos, sem qualquer adesão mistificadora ou hierárquica, a fim de produzir um campo que questione o ideário de nação colonizada, presente na formação de docentes que atuam com crianças de 0 - 12 anos e o papel das pedagogias das infâncias e das pesquisas, principalmente, sobre/com as crianças pequenas de 0-6 anos. Descolonizar é preciso!

EU SOU TREZENTOS

Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta,
As sensações renascem de si mesmas sem repouso,
Ôh espelhos, ôh Pireneus! Ôh caiçaras!
Si um deus morrer, irei no Piauí buscar outro!

Abraço no meu leito as melhores palavras,
E os suspiros que dou são violinos alheios;
Eu piso a terra como quem descobre a furto
Nas esquinas, nos táxis, nas camarinhas seus próprios beijos!

Eu sou trezentos, sou trezentos-e-cincoenta,
Mas um dia afinal eu toparei comigo...
Tenhamos paciência, andorinhas curtas,
Só o esquecimento é que condensa,
E então minha alma servirá de abrigo.

Mário de Andrade

Referências

ANDRADE, Oswald. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, Ano 1, nº 1, maio de 1928.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. v. 21, nº 60, p. 117-134, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, nº 5, p. 24-40, jan.1980.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda (Orgs.). *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, nº 91, p. 351-360, maio-ago. 2005.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart & FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 1-15.

GUPTA, Amita. *Early Childhood Education, Postcolonial theory, and teaching practices in India*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

HALL, Stuart. Wann war der Postkolonialismus? In: BRONFEN, Elizabeth et al. (Orgs.), *Hybride Kulturen*. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. Tübingen: Stauffenburg, 1997, p. 218-246.

MALIGHETTI, Roberto. *O quilombo de Frechal: identidade e trabalho de campo em uma comunidade brasileira de remanescentes de escravos*. Brasília: Senado Federal; Conselho Editorial, 2007.

_____. Antropologia pela Educação. Notas por uma descolonização do pensamento. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, nº 128, p. 843-856, set. 2014 .

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. *Revista Lua Nova*, nº 54, 2001, p. 13-24.

_____. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. *Luso-Brazilian Review*, nº 39, v. 2, p. 9-43, 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

EXERCÍCIOS DESCOLONIZADORES A TÍTULO DE PREFÁCIO: ISTO NÃO É UM PREFÁCIO... E NEM UM TÍTULO!

Antonio Miguel

Afinal, **DESCOLONIZAR É PRECISO!**

Nada mais oportuno do que iniciar este prefácio com a frase que finaliza o texto de apresentação desta mais do que urgente obra destinada a leitores que possam se revelar sensíveis à causa da necessária desconstrução da ideia de infância e, por extensão, da ideia de uma educação da infância do modo como ela entre nós tem sido praticada, como um desdobramento *natural* e sempre repaginado do grande **mote náutico-bélico** que **norteou** o projeto civilizador colonialista eurocêntrico...

Afinal, **NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É PRECISO!**

Ó mar salgado, quanto do teu sal
são lágrimas de Portugal...
para que fosses nosso, ó mar!
Se a tanto me ajudar o engenho e arte,
cantando espalharei por toda parte
as memórias gloriosas
daqueles reis e barões assinalados,
que em perigos e guerras esforçados
e da lei da morte libertados, foram

ALÉM do bojador

ALÉM da Taprobana

ALÉM da dor

ALÉM do que prometia a
força humana.

E por mares nunca dantes navegados

Para **além** do **SRI LANKA**
LANÇARAM SUAS LANÇAS

D i l a t a n d o a F É e o império

Por Terras viciosas de *Áfricas, Ásias e Amé-ri-cas*
Pelas superfícies das peles de **Terras negras,**
vermelhas, AMARELAS ou *morenas...*

Valeu a pena?

Afinal, tudo vale a pena se a alma não é PEQUENA!

Vale inclusive a pena produzir esta transfiguração compósita de versos do *Canto Primeiro* de *Os Lusíadas* de Camões e do poema *Mar português* de Fernando Pessoa, cujo verso “**Tudo vale a pena SE a alma não é PEQUENA**”, transfigurado em “**Tudo vale a pena INCLUSIVE SE a alma for PEQUENA**”, participa da gramática do ‘politicamente correto’ discurso (neo)colonialista da inclusão, desde que ela seja feita dentro das regras do jogo do próprio discurso (neo)colonialista.

NÃO PENSE, OLHE!¹



<http://i.huffpost.com/gen/996129/images/o-BANKSY-facebook.jpg>

¹ Aforismo wittgensteiniano acionado por ele próprio para caracterizar o seu estilo terapêutico de filosofar.

OLHE e PERCEBA, com o seu **olho esquerdo**, que a criança trabalhadora colonizada do *grafiteiro britânico*, porém *anarquista*, **BANKSY** nada mais faz do que costurar **retalhos imprecisos, incolores e indefinidos** em uma produção em série **definida, longa e colorida** de MAIS VALIAS azuis, vermelhas e brancas de bandeirinhas da Inglaterra. Esta criança colonizada **NÃO É NEM** um infante e **NEM** uma representação da infância. É uma criança de **CARNE E OSSO**, sem alma **grande** ou **PEQUENA**, que parece estar praticando DIRETAMENTE a costura em uma CENA TRIDIMENSIONAL. **NÃO É** uma criança de carne e osso porque a cena nada mais é que um *DESENHO QUE ESCORREGA* do plano de uma parede para o plano do chão que lhe é perpendicular. *Geometricamente*, o trabalho dessa criança se derrama de um plano abstrato a outro que ocupam duas posições abstratas diferentes de um espaço euclidiano abstrato. Porém, numa "*esfera NÃO EUCLIDIANA da vida*", de sua *FORMA DE VIDA*, o seu trabalho se derrama de uma classe social a outra, de uma posição social a outra, de uma forma de vida a outra. Mas, ao escorregar desse modo, do modo como Banksy encena a mais valia, ele **DESCOLONIZA a imagem** e nos convida a **DESCOLONIZAR** o nosso olhar.

Afinal, DESCOLONIZAR É PRECISO, INCLUIR NÃO É PRECISO!

As representações científicas de crianças quase sempre as viram ou como almas desencarnadas ou como almas de infantes. Almas sem corpos ou corpos defeituosos. Nessas representações, as "**almas dos pequenos**" sempre foram vistas como "almas pequenas" ou, pelo menos, menores do que as dos adultos. Foi por isso que destaquei, no verso de Pessoa, EM MAIÚSCULAS, o adjetivo *PEQUENA*. Os rastros colonizadores com os quais é representada a "*minoridade das almas*" das crianças estão **MANIFESTOS** não só em usos alegóricos do adjetivo **PEQUENO** em textos literários; eles estão incorporados na etimologia das próprias palavras usadas para se referir às crianças.

Afinal, COLONIZAR COM PALAVRAS É PRECISO!

Como mostrou Austin², **FAZEMOS COISAS COM PALAVRAS.**

Assim, palavras também colonizam. *But, How to do things with words?* Uma viagem etimológica relativa à palavra “infância” reforça a manifestação de rastros colonizadores nela incorporados. Narro brevemente alguns momentos dessa viagem que me remeteu a palavras etimologicamente aparentadas à infância, tais como *infante*, *infantaria*, *exército* e *fábula*; com base na consulta que fiz, sobretudo ao *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Cândido de Figueiredo, e ao consultório etimológico do site *Origem da Palavra* (<http://origemdapalavra.com.br/site/>). Num primeiro momento, dois significados aparentados da palavra *infante* me chamaram a atenção por remeterem, ambos, ao substantivo “infância” e ao adjetivo “infantil”. De acordo com um deles, o substantivo *Infante* ou *Infanta*, com iniciais em maiúsculas, era um título de nobreza atribuído aos filhos legítimos de reis portugueses ou espanhóis, mas que *não podiam ser* considerados herdeiros legítimos da coroa, por alguma dentre as várias razões que poderiam ser invocadas para isso, apelando-se ao conjunto de normas dos regimes monárquicos desses países que regulava a ascensão ao trono. Mas, nesses mesmos regimes, se, por um lado, o título de Infante, **com / MAIÚSCULO**, era um dos mais **ALTOS TÍTULOS** (imediatamente abaixo do título de príncipe ou princesa) do *rank* aristocrático, por outro lado, *infante* com inicial em minúscula, era um dos mais baixos títulos nobiliários, agora atribuível exclusivamente ao cavaleiro, e não à dama. Nessa segunda acepção do termo, *infante* era o oficial de guerra, o soldado de *infantaria*, sendo esta última palavra usada com o significado de tropa ou parte do exército - qual seja, a constituída pelos *soldados* - que faz o seu serviço a pé, ou seja, a parte do exército que praticamente ‘carrega o piano’ no front dos campos de batalha. E aqui ‘carregar o piano’ assume um duplo significado negativo para os tais **SOLDADOS INFANTES**: carregar armas e demais artefatos bélicos pesados e, conseqüentemente, devido à maior dificuldade de mobilização imposta

²Austin, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

por tal TAREFA INFANTIL, expor-se de modo inevitavelmente mais arriscado às investidas do exército inimigo, tendo, portanto, tal como as crianças, poucas chances de sobrevivência. E por falar em EXÉRCITO, a etimologia dessa palavra me remeteu à palavra latina *EXERCERE*, isto é, *impor movimento constante, inquietar, adestrar*, e EXERCERE, por sua vez, me remeteu a *exercitus*, que me levou de volta a *infantaria*, isto é, a *TROPAS DE INFANTES*. Mas, etimologicamente, infante - *in*, “não”, mais *fari*, falar - é também AQUEL@ QUE NÃO FALA, ou então, @ que NÃO FALA CORRETAMENTE. Isso porque, uma das **raízes indo-europeias do verbo falar é bha**, que originou a palavra latina *verbum*, para significar “**palavra**”. Em grego, o radical **pheme** era um que, dentre outros, era utilizado para significar “fala” e “palavra”. E daí a significação de infante como “o que não fala”. É também esse radical **pheme** que participa da constituição e da significação de palavras, tais como: **eufemismo** (falar palavras de bom augúrio), **profeta** (o que fala pelos deuses), **PREFÁCIO** (o que é falado antes), **inefável** (o que não pode ser dito com palavras) e **fábula** (aquilo que se fala, que se comunica pela oralidade).

Assim, pode-se estabelecer uma **conexão semântica** entre fábula e infante, a primeira remetendo àquilo que se fala; e, a segunda, àquela@ que não fala. Portanto, @ infante apenas ouve @ adult@ que tem por direito falar, fabular, contar fábulas, gênero narrativo que, durante séculos, vem lançando seus rastros colonizadores na educação de crianças, com o propósito de incutir-lhes certos valores, formas de comportamento e preceitos morais. Mas se podemos fazer coisas fabulosas com palavras, podemos também fabular com elas de outras maneiras...

Afinal, DESCOLONIZAR PALAVRAS COM PALAVRAS É PRECISO!

Não só podemos **FAZER, COM PRECISÃO, COISAS COM PALAVRAS**, mas também com os **diferentes MODOS** como escrevemos as palavras.

COMIC SANS é uma fonte tipográfica da *Microsoft Corporation*, projetada pelo designer Vincent Connare, em 1994, com o propósito de

realizar uma conversão mimético-digital do tipo de fonte e de letras geralmente utilizadas em **histórias em quadrinhos**, a partir do que seu uso foi parcialmente estendido para outras situações informais. Connare já havia anteriormente criado outras fontes que fossem supostamente **atrativas para crianças**.

O uso intencional variado que estamos fazendo, neste prefácio, de determinadas fontes tipográficas e, sobretudo, o jogo de contraste tipográfico que estamos estabelecendo entre as fontes **COMIC SANS** e **AR CHRISTY** está ligado ao nosso propósito correspondente de **contrastar discursos colonizadores e descolonizadores** nos quais as crianças são encenadas de diferentes maneiras. Nesses jogos correspondentes de contrastes, procuramos, sobretudo, destacar a desvalorização da criança, quando vista como infante – este “ser PEQUENO”, este “ser de BRINQUEDO”, “INCOMPLETO”, “NÃO SÉRIO”, este ainda “NÃO-SER” -, em todos os campos de atividade humana do mundo contemporâneo, desvalorização esta instaurada e permitida, sobretudo, a partir do século 19, pela proliferação de discursos ditos “científicos” e, portanto, supostamente “adultos” e “sérios”, produzidos por diferentes epistemologias, psicologias e pedagogias.

Essa desvalorização também **ecooou-ou-ou-ou** no campo de atividade midiática. De fato, a ampliação do uso da fonte **COMIC SANS** para além do contexto da produção de textos destinados a crianças provocou a produção de uma matéria pelo jornal norte-americano *Boston Phoenix*, na qual este veículo midiático censurou o uso generalizado dessa fonte digital, sobretudo quando utilizada para se falar sobre “assuntos sérios”.

INFANTES NO FRONT DE BATALHA DE UMA GUERRA TIPOGRÁFICO-MERCADOLÓGICA NA ERA DIGITAL

Levando a sério tal censura, os designers gráficos Dave e Holly Combs iniciaram uma campanha para **BANIR** o uso desta *pouco séria e profana* FONTE TIPOGRÁFICA INFANTIL. Em 10 de março de

2011, esses designers lançaram um manifesto denominado *Ban Comic Sans Manifesto* (<http://www.1000manifestos.com/ban-comic-sans/>) que, em nome de uma suposta necessidade histórica de preservação de padrões tipográficos tradicionais e de uma alegada superioridade técnica e artística inalienável inerente a esses padrões, visava “to ban the use of the font Comic Sans and preserve the quality and traditions of typography”. O tom conservador, agressivo e mesmo preconceituoso do manifesto pode ser sentido já nos seus parágrafos iniciais:

Acreditamos na santidade da tipografia e que as tradições e padrões estabelecidos neste ofício devam ser mantidos ao longo do tempo. Desde as letras-padrões móveis de impressão que constituíam a tipografia de Gutenberg até a era digital, todos os padrões tipográficos tradicionais são sagrados e indispensáveis. Um padrão tipográfico é uma voz; suas qualidades e características para comunicar aos leitores um significado vão além da mera sintaxe. A concepção original de um ambiente e de padrões tipográficos foi tão trabalhosa que é uma blasfêmia para a história desse ofício que qualquer idiota possa se sentar em seu computador pessoal e projetar suas próprias fontes tipográficas. Os avanços tecnológicos transformaram a tipografia em uma trivialidade de mau gosto. Os patriarcas desta profissão eram homens altamente educados. No entanto, hoje em dia, os usos heréticos generalizados deste meio provam que até mesmo os ANALFABETOS têm a oportunidade de profanar esta forma de arte e, portanto, de destruir a integridade histórica da tipografia (SÃO MEUS os destaques em fonte Ar Christy em relação à **fonte Times New Roman**).

Ao preconceito em relação aos analfabetos, soma-se, nos parágrafos finais do manifesto, outro em relação às crianças vistas como infantes. Este último preconceito está diretamente associado à criação e ao uso da fonte tipográfica **COMIC SANS**, para cuja erradicação da face da terra os autores, em um tom simultaneamente fascista, evangélico e profético, convocam surpreendentemente o proletariado de todo o mundo, numa contraditória alusão ao Manifesto Comunista de Marx e Engels:

Assim como o tom de uma voz falada, as características de um tipo de letra transmitem um significado. O *design* da fonte é, por si só, a sua voz. Muitas vezes, essa voz fala mais alto do que o próprio texto. Assim, quando projetamos o signo “Não entre”, torna-se apropriado o uso de uma fonte impactante, saliente e que chama a atenção, tais como a *Impact* ou a *Arial Black*. Seria ridículo diagramar tal mensagem em *Comic Sans*. Embora tal tipo de mau uso de uma fonte tipográfica seja frequente, ele é injustificado. Na

verdade, a **Comic Sans** enquanto uma voz que transmite BOBAGEM, INGENUIDADE INFANTIL e IRREVERÊNCIA, se mostra totalmente inadequada para tal finalidade. Essa inadequação é análoga à de aparecer em um traje de palhaço em um evento que requer *black-tie*. Estamos convocando o proletariado de todo o mundo para nos ajudar nesta revolução. Apelamos ao homem comum para se levantar em revolta contra esse mal da ignorância tipográfica. Acreditamos na mensagem evangélica de "BANIR A COMIC SANS". Esta mensagem será a salvação para todas as pessoas alfabetizadas. Ao se unirem para erradicar da face da terra este tipo de fonte tipográfica, nós nos esforçamos para garantir que as gerações futuras se vejam livres desta epidemia e nunca sofram este flagelo que é a praga do nosso tempo.

Afinal, **Comic Sans must die!**

É este o slogan-título de outro projeto-manifesto concebido por Antonio Roberts, com a contribuição de Richard Clifford, do site <http://comicsansmustdie.tumblr.com/>, no qual ele está alocado, com o propósito de abrir uma nova frente de combate à fonte tipográfica **COMIC SANS**, e onde se pode ler:

COMIC SANS MUST DIE é um projeto que satisfaz o sonho de todo designer: ver a *Comic Sans* morrer lenta e dolorosamente. Todos os dias, os glifos individuais da *Comic Sans* terá sua morte exibida para todos verem.

Surpreendentemente, essa cruzada evangélico-terrorista de caça à fonte tipográfica **ComicSans** a fim de abolir completamente os seus usos acabou levando o próprio Connare a manifestar-se publicamente, em seu site oficial <http://www.connare.com/whycomic.htm>, de uma maneira defensiva e justificacionista, ainda que supostamente sincera:

Por que *Comic Sans*? A *Comic Sans* foi projetada porque quando eu estava trabalhando na Microsoft, recebi uma versão beta do Microsoft Bob. Essa versão era um software produzido no **gênero quadrinhos** e cuja inicialização era feita por um **cachorro chamado Rover** através de **instruções que apareciam dentro de um balão** com mensagens acerca de como utilizar a fonte *Times New Roman*. *Comic Sans* não foi concebida como um tipo de letra, mas como uma solução para um problema relativo a uma interface de um programa de computador, sendo o tipo de letra utilizado para comunicar a mensagem. Não houve intenção de incluir a fonte em outras aplicações que não fossem **aquelas já projetadas para as crianças**. A inspiração veio do choque de ver a fonte *Times New Roman* ser usada de forma inadequada.

De qualquer maneira, as crianças, bem como certo modo de concebê-las, estavam envolvidas no contexto de criação da **Comic Sans**. Afinal, elas haviam sido intencionalmente enquadradas na linguagem dos quadrinhos, com propósitos comerciais.

Como se pode ver em uma foto da página de abertura do software da Microsoft Bob, no site oficial de Connare acima referido, **DOG ROVER de fato existia!** Ainda que como personagem interativo da produção de um **QUADRINHO** que se pretendia **DIDÁTICO** e **AUTOINSTRUTIVO**, no qual Rover ‘fala’ com as crianças, por meio da fonte **Times New Roman em minúsculas**, através daqueles balões típicos das revistas em quadrinhos:

Good Evening. Click on the door to sign.

No blog do Sexto Congresso Internacional de Tipografia (6º CIT) de Valencia/Espanha - <http://www.congresotipografia.com/como-una-estrella-del-rock-vincent-connare/> - está disponível ao leitor uma breve entrevista concedida por Connare a organizadores do 3º CIT, do qual o referido designer participou dando uma conferência intitulada *I hate Comic Sans*, em 04 de julho de 2008. Dessa entrevista, transcrevemos a seguir algumas passagens:

*Si si, mucho “**yo tambien odio la comic sans**”, pero los 5 minutos que hemos tenido para entrevistar a **Vincent Connare** (diseñador de la **comic sans**) han sido un bati burrilo de solicitudes de fotos y autógrafos de los fans.
Like a rock star!*

3CIT: Como te sientes en este congreso?

***Vincent Connare:** Este tipo de eventos son buenos, sobretudo para los diseñadores jóvenes. Cuando yo era joven no estábamos invitados a estos congresos. Solo las personas en traje chaqueta. Lo extraño es que los que realmente hacíamos el trabajo no íbamos! Solo los que tenían el dinero.*

3CIT: la tipografía es suficientemente importante en nuestra sociedad?

Vincent Connare: *La tipografía es como la moda. Todo el mundo la usa. Pero no bien. He visto sobretudo norteamericanos sin ningún criterio. La tipografía es igual, pero tiene una función y eso es lo que la hace tan importante. Hace un trabajo que es comunicar un mensaje y la tipografía no te ha de distraer de ello. Pero, ellos necesitan saber de tipografía?*

3CIT: como te hace sentir ver tantas aplicaciones de la comic sans?

VC: *Simplemente me rio. Es chocante ir a Roma y verla em um cajero de un banco. Simplemente me gustaría saber por qué no han despedido a ese tio! En una ocasión una diseñadora de zapatos me contó que su primer trabajo lo consiguió com un currículo escrito em comic sans y me sorprendió que la contrataran.*

Como se observa, Connare apenas reforça de maneira morna e passiva o ponto de vista já defendido em seu site, em resposta ao feroz ataque desencadeado pela cruzada *evangélico-terrorista* de caça à fonte tipográfica **COMIC SANS**. Mas o que crianças e mundos de crianças teriam a ver com essa polêmica aparentemente supérflua e insensata?

Quando revisitamos os slides que orientaram a conferência de Connare, no 3º Congresso Internacional de Tipografia

(<http://www.connare.com/ihatecomic.pdf>), o caráter contrastante dos dois primeiros slides já anuncia visualmente o propósito da fala, qual seja, o de abordar e posicionar-se diante da polêmica instalada em torno dos usos – adequados ou não – da fonte **Comic Sans**.

O primeiro slide retrata um momento de pausa de uma partida de basquete entre Portugal e Espanha, em que cinco jogadores de Portugal conversam entre si. Um deles dizendo aos outros, em uma frase escrita em amarelo e em maiúsculas, sob um fundo azul, na fonte **Comic Sans**:

I HATE COMIC SANS!

Já no outro slide vemos uma carta manuscrita sobre uma mesa, acima da qual há uma tarjeta preta solta, na qual está escrito em branco e em minúsculas, na fonte **comic sans**,

comic sans

Sobre a carta, mas agora na parte inferior, vemos uma espécie de panfleto, com uma foto do próprio Connard, com o cabeçalho, escrito em minúsculas e em fonte **comic sans**:

ban comic sans attack pack

Entre a tarjeta preta e o panfleto, vemos ainda, sobre a carta, agora uma tarjeta branca na qual se lê, também em fonte **comic sans**:

I♥comic sans

Tal como naqueles típicos testes objetivos de múltipla escolha, o slide seguinte apresenta à audiência quatro alternativas que poderiam estar por trás do ódio provocado pela *Comic Sans*: 1) Ela é excessivamente usada; 2) Ela é mal usada; 3) Ela não é tipografia séria (solene, sisuda); 4) Ela é usada incorretamente por hospitais, no mundo dos negócios, bancos etc. O fato de todos os quatro quadradinhos “em branco” que correspondem a essas quatro alternativas se encontrarem assinalados, sugere que Connard estaria concordando, desde o início de sua fala, com as principais críticas que eram remetidas à invenção da *Comic Sans*.

Na sequência, Connare realiza uma retrospectiva histórica no mundo da produção de computadores, estabelecendo 1993 como o ano em que teria ocorrido uma virada de propósitos para a *Microsoft* no sentido de se ampliar a comercialização de computadores, cujo uso, até aquele ano, além de estar restrito ao mundo dos negócios, era também excessivamente caro. Assim, a nova meta seria a de ampliar a venda de computadores, transformando-os em computadores domésticos ou familiares através da criação de um software para “*MUMS, DADS,*

AND KIDS". É claro que, para levar o computador dos escritórios dos executivos aos aposentos domésticos de **PAPAI, MAMÃES E CRIANÇAS**, era preciso produzir uma nova necessidade e um novo desejo de consumo em uma faixa da população, inicialmente norte-americana, com um determinado perfil econômico e cultural.

Afinal, **VENDER É PRECISO!** E, para isso, **COLONIZAR O DESEJO TAMBÉM É PRECISO!** Seria preciso, portanto, **ENSINAR para APRENDER**, como se pode observar num outro slide da conferência, no qual se vê uma **menina loira de braços abertos e sorriso receptivo**, e também um **garoto de boné vermelho sobre um skate**, rodeados por aqueles pseudo-bichinhos semi-humanos típicos dos quadrinhos norte-americanos, dentre os quais se destaca um pseudo-dragão verde-amarelo sorridente, com a **língua cor de rosa parcialmente à mostra**. Ao centro, em destaque e em vermelho vivo, vemos aquele balão comunicativo dos quadrinhos, dentro do qual se pode ler em letras amarelas, na fonte **Comic Sans**:



Come learn
with us!

Foi preciso também *certa dose* de sensibilidade e imaginação voltadas à **precisão estatística** para adentrar o **IMAGINÁRIO FAMILIAR** médio típico dessa categoria de **dads, mums e, sobretudo, kids**. De fato, em outro slide de sua conferência, Connard dá visibilidade à sala de estar típica dessa categoria de pessoas para a qual a versão de 1994 do *Microsoft Bob* se destinava: duas confortáveis poltronas estofadas à volta de uma lareira acesa; mesinhas de apoio; abajur; vasos com flores; um relógio, que não precisa ser muito preciso, na parte inferior de uma estante; portas, uma das quais em vidro transparente e que deixa entrever o que se poderia dizer uma orla marítima ao amanhecer; alguns poucos livros – precisamente 10, porque mais não é preciso - com a mesma encadernação em vermelho. Ah! E também, é claro, um notebook sobre uma das mesas e, em outra, **the teacher ‘dog Rover’ talking to Nathan**, em **Times New Roman**, através de mais um daqueles balõezinhos dos quadrinhos:

Nathan, to start a program just click on it.

To see the programs in this room, hold down the F1 key.

● Other options

A forma considerada mais precisa para adentrar a **SALA DE ESTAR TÍPICA** do *imaginário típico* dessa *categoria familiar típica* foi a de comunicar-se à distância com ela por meio de uma escrita concisa típica de um novo padrão tipográfico que preservasse **semelhanças de família** com os personagens e a forma de comunicação que já vigorava no mundo imaginário dos quadrinhos.

Afinal, **INVENTAR A COMIC SANS FOI PRECISO!**

Na verdade, foi uma **CRIANÇA IMAGINÁRIA TÍPICA** que inventou a *Comic Sans*. A mesma que já havia sido anteriormente inventada pelas histórias em quadrinhos, como ilustrava um outro slide da conferência de Connare, com um trecho da história em quadrinhos da DC Comics: Watchmen (1986-87) do ilustrador Dave Gibbons.

Finalmente, como conclusão de sua fala, Connard novamente recorre a um slide que apresenta um teste de múltipla escolha em que as quatro alternativas seguintes se encontram igualmente assinaladas:

- *Comic Sans* combina com a concisão.
- É popular entre neófitos, mães, papais e crianças.
- É popular porque ela não se parece com um tipo de letra.
- Ela é amigável e informal.
- E o design tem tudo a ver com isso.

Essa **conclusão mercadológica perspicaz** parece acionar uma estratégia que ao mesmo tempo em que **desmobiliza a crítica** – ao concordar com ela – também **desconstrói o seu caráter** conservador e reacionário.

Afinal, sobre *VIVER* no mundo tipográfico é preciso!

Ocorre, porém, que, amada ou odiada, a *ComicSans* revelou-se, surpreendentemente, uma das fontes tipográficas **MAIS POPULARES DO MUNDO**. Embora o próprio Connare tivesse afirmado e consentido que ela *IS BEST BEING USED FOR NEW COMPUTER USERS AND FAMILIES WITH CHILDREN*, também ele parece ter sido tomado de surpresa pela popularidade alcançada pela sua criação, RECONHECIDA, até mesmo, pelos *TIPOFÓBICOS* Roberts & Clifford:

Despite this it has constantly been misused and can be seen everywhere from school letters, e-mails from government officials and even in documents about the discovery of the Higgs Boson. Since it was unleashed on the world there have been multiple calls by designers for the font to be abolished completely, most famously by the Ban Comic Sans website.

Nesse sentido, essa cruzada evangélico-terrorista de caça à fonte tipográfica **COMIC SANS** poderia ser vista, no fundo, como uma inflexibilidade radical, carregada de ódio e desejo de vingança, não apenas contra uma banal transgressão tipográfica, mas contra todo tipo de transgressão ao que está posto, em qualquer contexto e, até mesmo, contra meras inovações circunstanciais, por vê-las, sempre, como uma profanação do sagrado santuário do original originário, visto como essência pura e incorruptível.

Desse modo, o ponto crucial que subjaz a essa polêmica situada no campo tipográfico - talvez nunca notado nem por Connard e nem por seus críticos -

é que a imprevista **POPULARIDADE EXTRA FAMILIAR e TRANSNACIONAL** alcançada **ENTRE ADULTOS** de diferentes campos e contextos de atividade humana, por uma **COMIC SANS** exclusivamente inventada para **COLONIZAR CRIANÇAS INVENTADAS** - acabou sugerindo a possibilidade de se apagar a **FRONTEIRA ARTIFICIAL** que o mundo europeu, a partir da Revolução Francesa, havia começado a traçar entre um mundo supostamente homogêneo de adultos abstratos colonizáveis e um mundo igualmente homogêneo de crianças

abstratas vistas como INFANTES igualmente COLONIZÁVEIS, isto é, como seres inferiores e incompletos em relação aos ADULTOS, porém, gradativamente moldáveis com base na GRAMÁTICA BÉLICO-CIVILIZATÓRIA DO LIBERALISMO MERITOCRÁTICO.

Mais do que isso, por extensão, essa popularidade imprevista da **COMIC SANS** abre também a possibilidade, ainda mais desconcertante, de se questionar a crença comum que participava da gramática evolucionista colonizadora de diferentes perspectivas do historicismo europeu, a partir do século 18. De acordo com tal crença, todas as formas humanas ou não humanas de vida, em um dado momento temporal, poderiam ser vistas como o resultado de suas configurações temporalmente antecedentes. Essa crença, hoje em dia completamente naturalizada, nos induziu a ver todos os campos e contextos de atividade humana, bem como as práticas que são neles se realizam, sob um regime de evolução temporal contínua, fosse tal movimento evolutivo visto como linear ou cíclico, fosse ele visto como dialético.

E mesmo quando visto como não linear, chegando, assim, a admitir mudanças qualitativas, descontinuidades ou rupturas, tais pontos de inflexão, com base em algum critério explicativo, acabaram sendo assimilados à certa quantidade de etapas de um movimento sequencial de temporalidade contínua. Foi essa crença colonizadora que transfigurou a **CRIANÇA em INFANTE**, bem como, em INFÂNCIA, não só o *período temporal de imaturidade biológica para procriar e assegurar a continuidade da espécie*, mas também, o *período cultural a ele correspondente*, agora transfigurado em *período temporal de INCAPACIDADE GENERALIZADA e/ou de PREPARO PARA a aquisição de capacidades por virem*:

Essa crença historicista evolucionista recebeu um reforço considerável da teoria da evolução de Charles Darwin (1809-1882), bem como dos trabalhos desenvolvidos pelo darwinista Ernst Haeckel (1834-1919). Haeckel, com base em pesquisas que realizou no terreno da anatomia comparada entre homens e animais de outras espécies, sugeriu que, durante o seu desenvolvimento, o embrião humano atravessaria os mais importantes estágios pelos quais teriam passado os seus ancestrais adultos, tese que se tornou conhecida como lei biogenética de Haeckel. Esse recapitulacionismo de Haeckel, no campo da Biologia, deu “fundamento” ao surgimento, ao longo dos séculos 19 e 20, de extensões metafóricas dessa lei – também metafórica - em outros campos de conhecimento, induzindo o surgimento de psicologias do desenvolvimento humano bem como de epistemologias do desenvolvimento científico, todas elas baseadas na crença na existência de um paralelismo de natureza especular entre o modo como o

conhecimento teria supostamente se desenvolvido na história e o modo como os seres humanos, em seus processos pretensamente contínuos e etapistas de desenvolvimento individual, supostamente constroem tais conhecimentos³.

A partir do final do século 19, essas extensões metafóricas ilegítimas da **controversa** lei biogenética de Haeckel orientaram também grande parte das mais influentes epistemologias, psicologias e pedagogias, as quais acabaram definindo políticas organizacionais e curriculares para os sistemas nacionais de educação escolar em quase todo o mundo. No positivismo comteano, por exemplo, essa extensão metafórica é feita com base na chamada “lei dos três estados”:

Essa revolução geral do espírito humano pode ser facilmente constatada hoje, duma maneira sensível embora indireta, considerando o desenvolvimento da inteligência individual. O ponto de partida sendo necessariamente o mesmo para a educação do indivíduo e para a da espécie, as diversas fases principais da primeira devem representar as épocas fundamentais da segunda. Ora, cada um de nós, contemplando sua própria história, não se lembra de que foi sucessivamente, no que concerne às noções mais importantes, teólogo em sua infância, metafísico em sua juventude e físico em sua virilidade? Hoje é fácil esta verificação para todos os homens que estão ao nível de seu século⁴.

Também Piaget & García⁵, agora com base em um evolucionismo dialético de cunho estruturalista, defenderam um paralelismo de mão dupla entre a filogênese e a psicogênese. Esse paralelismo não era mais baseado na recapitulação de conhecimentos ou de modos de explicação dos fenômenos, mas nos modos diferenciais como o sujeito epistemológico, em diferentes estágios sequenciais de seu desenvolvimento biológico, interioriza ações físicas sobre os objetos através da transformação de tais ações em operações mentais estruturadas. Ainda que tais modos de interiorização estruturada das ações sejam distintos nos diferentes estágios, eles são possibilitados pela atuação de um mesmo mecanismo invariante, constantemente renovado e ampliado pela alternância de agregados de novos conteúdos e de elaborações de novas formas de estruturas.

Outros modos historicistas colonizadores de produção de infantes e de infâncias poderiam ser aqui citados. **Todos eles colonizam** ou porque produzem crianças infantes originariamente corrompidas ou defeituosas, **mas cuja pureza pode ser resgatada** através de uma educação

³MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 73-80.

⁴COMTE, Augusto. *Curso de filosofia positiva*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

⁵PIAGET, Jean; GARCÍA, Rolando. *Psicogênese e história de la ciencia*. México: Siglo XXI, 1982, p. 10.

colonizadora retificadora, ou porque produzem crianças infantis incompletas, parcialmente puras, mas que tendem a uma pureza a ser arduamente conquistada através de uma educação igualmente colonizadora que, no limite, aspira ao ideal de complementação dessa pureza parcialmente pura.

Afinal, **QUESTIONAR RADICALMENTE O HISTORICISMO É PRECISO!**

A visão wittgensteiniana dos *jogos de linguagem* e do *modo terapêutico de praticar a filosofia*⁶ consegue pensar as práticas culturais de diferentes formas de vida e suas relações sob outro regime de **temporalidade & espacialidade**, diferente daquele instaurado pelo historicismo. Por isso, os **movimentos terapêuticos de investigação** de um problema ou do que quer que seja não são **NEM contínuos e NEM descontínuos, NEM linearmente causais e NEM explicativos**. Uma terapia procede por **analogias** ou **percepção corporal** de **semelhanças de família entre jogos de linguagem**. Ainda que tais jogos sejam sempre temporalmente e espacialmente situados, **um movimento terapêutico transgride fronteiras espaciais & temporais**. A não arbitrariedade dessas transgressões se dá pela legitimidade do estabelecimento de **analogias corporais mimético-performáticas**⁷ diversas. Tais analogias são sempre estabelecidas por **sujeitos corporalmente configurados**. Se quisermos continuar a utilizar termos provenientes de perspectivas empiristas diversas, uma analogia mimético-analógica é simultaneamente perceptual, sensorial, afetiva etc. Na verdade, **isso é desnecessário**, porque uma analogia é estabelecida pelo **CORPO TODO, situado temporalmente & espacialmente**. Ela não pode ser vista **NEM** como objetiva e **NEM** como subjetiva, porque o **corpo**

⁶ WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

⁷ GEBAUER, Gunter, WULF, Christopher. *Mimese na cultura: agir social - rituais e jogos - produções estéticas*. Tradução Eduardo Triandopolis. São Paulo: Annablume, 2004.

análogo-remissivo é aquele que conecta **rastros de memória** de dois ou mais **jogos de linguagem que encenam práticas culturais** que participam de **arquivos culturais**, na maior parte das vezes, **INTANGÍVEIS**⁸. **UM sujeito terapeuta é UM corpo simbólico-cultural mimético-performático**. Com isso, quero dizer que **"EU" é um termo não referente, isto é, NÃO SE REFERE A NADA**⁹! Em outras palavras, quero dizer que **SOU MEU CORPO**, de modo que **"O mundo é MEU mundo por causa da linguagem" ... "A dor de um só homem é a dor de toda a humanidade"**¹⁰.

No **QUADRO TIPOGRÁFICO** específico no qual se desenrolou a polêmica relativa à adequação ou não de usos da **Comic Sans** em diferentes contextos, o "argumento" mais saliente invocado por seus oponentes, além de historicista, é também essencialista, conservador e preconceituoso.

Já a fonte **Comic Sans**, em sua história individual **anti-historicista** de vida, recusou o destino de ter que espelhar-se em um padrão tipográfico adulto tradicionalmente pré-estabelecido na história do campo tipográfico para, posteriormente, desenvolver funções previamente estabelecidas em outros campos de atividade. Após essa **transgressão**, decidiu entrar no mundo das **crianças** – e nele permanecer – tomando como modelo um objeto determinado destinado a crianças e produzido para esse mundo. Ousou, assim, a ser uma **criança não infante, não colonizável**. Ousou não se desenvolver, decidindo permanecer no seu próprio lugar de origem e

⁸ WULF, Christopher. *Homo Pictor: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado*. Tradução e Prefácio por Vinicius Spricigo. São Paulo: Hedra, 2013.

⁹ MIGUEL, Antonio. *Vidas de professores de matemática: o doce e o dócil do adoecimento*. In: GOMES, Maria Laura Magalhães; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; AUAREK, Wagner Ahmad; PAULA, Maria José (Orgs.). *Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática*. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física, 2012, p. 271 a 309.

¹⁰ WITTGENSTEIN, L. *Notebooks, 1914-1916*. Oxford: Blackwell, 1961.

só de lá sair se não precisasse subir escadas ou envolver-se em infantarias para disputar méritos, territórios e posições. Acabou saindo de seu mundo por razões alheias a seu desejo. E acabou sendo alvo de uma cruzada evangélico-terrorista MONSTRUOSA cujo desejo era executá-la publicamente. Foi envolvida numa verdadeira caça às bruxas, numa história detetivesca, parecida com aquelas inventadas por **AGATHA CHRISTIE**. Foi por essa razão, leitores, que eu decidi, ao longo deste **ANTI**prefácio, destacar os discursos dos perseguidores da **COMIC SANS** com uma fonte tipográfica específica de letras: a **AR CHRISTY**, devido à semelhança do nome desse tipo de letra com o nome daquela inventora de histórias de SUSPENSE ou de QUASE TERROR. Procurei sem sucesso saber se o nome dado à fonte tipográfica **AR CHRISTY** teria sido intencionalmente inspirado no sobrenome de **AGATHA**. Essa busca me levou à seguinte página da internet que sugeriu laconicamente essa hipótese:

<http://www.lomsglobal.com/index.php?threads/cabal-partner-with-the-sanctuary.1607/>

THE LEAGUE OF MONSTER SLAYERS

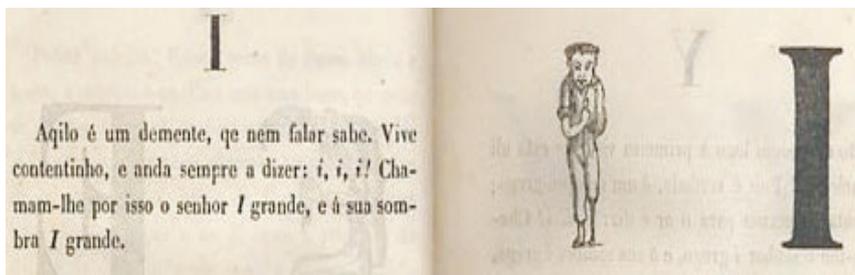
A **LEGIÃO dos MATADORES DE MONSTROS** parece pretender ser um SITE LÚDICO destinado a crianças & adultos infantis de todas as idades. Quando entrei, me deparei com esse título escrito em vermelho, numa fonte tipográfica muito parecida com a **AR CHRISTY**, ou então, com aquelas utilizadas em histórias em quadrinhos envolvendo aventuras de super-heróis, de deuses, de monstros ou de “monstrinhos”, como se costuma dizer quando essas histórias envolvem personagens monstruosos¹¹ inventados para assustar, mas não muito, as **crianças**.

¹¹A imagem que se segue constitui uma fotomontagem feita por mim a partir imagens propositalmente distorcidas extraídas dos quadrinhos: “*Batman: caos em Arkham city*”, da Panini Comics, volume 4, abril de 2015 e “*A tumba do Drácula*”, da Panini Comics, volume 2, abril de 2015.

monstros marinhos performaticamente assustadores para afastar o investigador curioso. Porém, se o investigador **RESISTISSE** e se mostrasse insensível aos horrores mutantes das *máscaras inquietas* em que se metamorfoseava a pele desse deus, Proteu **CEDIA E LHE CONTAVA A VERDADE.**

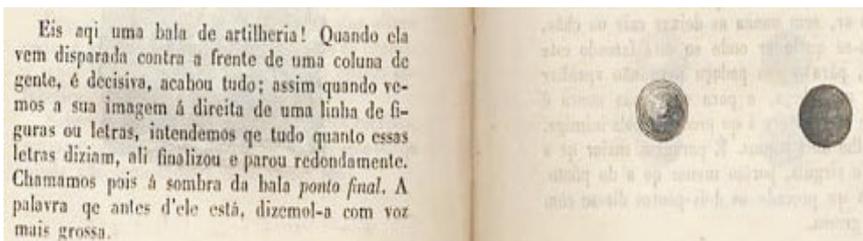
RESISTIR É PRECISO, PÔR OS PINGOS NOS IS NÃO É PRECISO!

NÃO PENSE, OLHE¹²!



RESISTIR É PRECISO, PÔR UM PONTO FINAL NÃO É PRECISO!

NÃO PENSE, OLHE¹³!

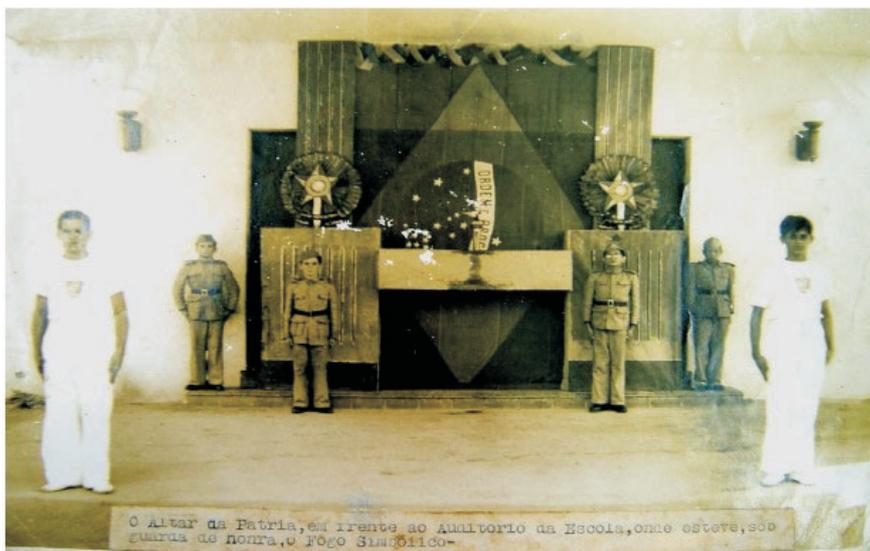


¹² Método Castilho para o ensino do ler e escrever. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853, p. 32-33.

¹³ Método Castilho para o ensino do ler e escrever. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853, p. 186-187.

EDUCAR É PRECISO, COLONIZAR NÃO É PRECISO!

NÃO PENSE, OLHE!



Esta fotografia faz parte do arquivo do CEFETES e pode ser acessada na tese de doutorado de Antonio Henrique Pinto¹⁴, com o sinalizador “O batalhão escolar guarda o altar da Pátria/1953”. Logo a seguir, o autor esclarece: “verificamos, posteriormente, que esses alunos faziam parte do “Batalhão Escolar”. As expressões “o batalhão” ou “o exército obreiro”, entre outras, evidenciam como as ideias estado-novistas estendiam sua capilaridade nas ações do cotidiano escolar”, citando, na sequência, a seguinte passagem extraída do número 58 de 1956 do Jornal da Escola Técnica de Vitória (ETV):

A Escola Técnica de Vitória fundou o Batalhão escolar da ETV para incentivar no seio dos escolares, o dever patriótico, como também desenvolver a disciplina do colégio.

¹⁴ Pinto, Antonio Henrique. *Educação Matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória - 1960 a 1990*. Campinas (SP), Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 2006, p. 89 e p. 90.

NÃO PENSE, OLHE¹⁵!



Na orelha do livro *Os intelectuais do antiliberalismo: projetos e políticas para outras modernidades*¹⁶, Ricardo Salles, professor de história contemporânea da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, diz que

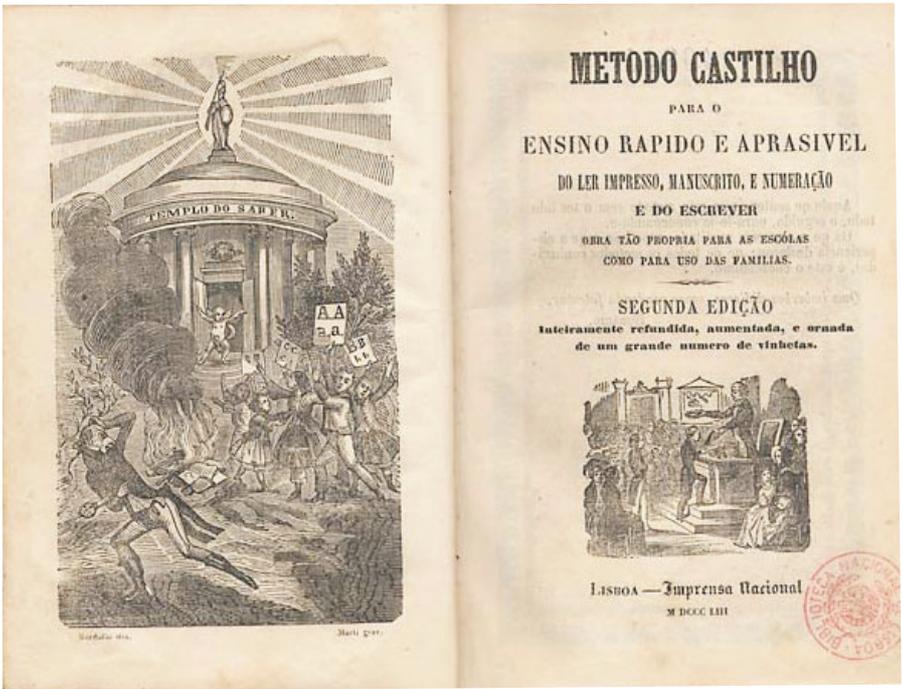
*o início do século XX pareceu marcar o triunfo definitivo do que se pode chamar de civilização liberal europeia. Com exceção da Rússia czarista, o liberalismo de mercado e o liberalismo político [...] eram o padrão. Em 1914, esse mundo mergulhou em uma guerra interestatal generalizada e em escala sem precedentes, que durou quatro anos e acumulou **dezenove milhões de mortos**. Essa guerra abriu uma crise de 30 anos [...] e só se encerrou com **MAIS UMA** guerra mundial e quase **sessenta milhões de mortos**, em 1945.*

¹⁵Vista do cemitério *Colleville-sur-mer*, na região da Normandia, próximo à praia de Omaha, onde estão enterradas vítimas da Segunda Guerra Mundial: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cimetiere_american_Colleville-sur-Mer.jpg. Título da imagem: *Cimetière américain de Colleville-sur-Mer (Normandy American Cemetery and Memorial), Calvados, Basse-Normandie, France*. Photo: Myrabella / Wikimedia Commons / CC-BY-SA-3.0.

¹⁶LIMONCIC, Flávio & Martinho, Francisco C. P. (Orgs.). *Os intelectuais do antiliberalismo: projetos e políticas para outras modernidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, destaques nossos.

Discursos colonialistas sobre a infância - ao inscreverem o corpo da criança no interior de um território definido, que deve ser protegido contra a ameaça do Outro estranho e estrangeiro - constituem-no com base na mesma "gramática" dual da organização das relações humanas segundo um tipo único e fixo de vínculo político-cultural: o estado-nação. Desse modo, discursos colonialistas conformam os corpos de crianças segundo a mesma lógica bélica e imperialista da exploração capitalista¹⁷.

NÃO PENSE, OLHE!



¹⁷ MIGUEL, Antonio. *Infâncias e pós-colonialismo*. Educação Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.- set., 2014, p. 857, destaques nossos.

Afinal, DESCONSTRUIR DUELOS AGONÍSTICOS LUZES X TREVAS OU COMIC SANS X AR CHRISTY É PRECISO, COLONIZAR NÃO É PRECISO!

As LUZES iluministas da RAZÃO, com o ALFABETO nas mãos, supuseram poder expulsar o MONSTRO das TREVAS do TEMPLO DO SABER. Mas o saber não é um templo, a razão não é uma luz e nem as trevas são monstros.

Por mais de 150 anos, experimentações reformistas orientadas por variantes do discurso liberal-meritocrático impactaram a educação pública mundial e brasileira em seus níveis de organização normativa, sistêmico-estrutural e curricular. Num momento em que tal discurso aciona, à exaustão, mecanismos avaliativos, supostamente objetivos, de controle de aprendizagem e de mobilidade nesse sistema, torna-se legítimo *desconfiar dos poderes educativos emancipadores e supostamente democráticos desse próprio discurso, bem como do alegado poder de objetividade da cultura avaliadora que o acompanhou e sustentou.*

Em sua tese de doutorado¹⁸, Silva investigou as condições históricas de emergência e de convergência para um mesmo foco de poder de três discursos inicialmente desconexos: o pedagógico, o matemático e o meritocrático. O que ele constatou foi que essa convergência só se efetivou a partir do momento em que o discurso liberal-meritocrático passou a fazer um uso colonizador do discurso matemático e, por intermédio dele, um uso igualmente colonizador do discurso pedagógico, de modo a exercer um controle eficaz sobre os corpos de professores, crianças, jovens e pais. Silva concluiu que o modo como o discurso liberal-meritocrático se utilizou do conhecimento matemático, elegendo-o e elevando-o a instrumento de poder, ao conferir-lhe o papel quase exclusivo de elemento supostamente objetivo de aferição do mérito individual, teria sido um dos principais argumentos justificadores da supervalorização do ensino de matemática em relação aos de outras disciplinas escolares. Assim, a seleção escolar *constitui apenas um dom*

¹⁸SILVA, Alexandre. *Meritocracia, educação e matemática: um estudo relacional*. Tese de doutorado. Campinas: FE-UNICAMP, 2013.

de iludir, uma estratégia da escolarização colonizadora para continuar colonizando. Uma **educação escolar descolonizadora** é incompatível com uma educação seletiva e excludente. É incompatível também com o discurso da inclusão. Se **a escola não deve mais ser seletiva**, também **não precisa mais ser seriada**, e muito menos homogeneizadora. Uma **educação descolonizadora** não deveria ver os processos de escolarização orientados por e para um propósito de unidade nacional ou de unidade na diversidade em nome de qualquer argumento. Ao contrário, os processos de escolarização precisam conviver com a diversidade e preparar para a diversidade e mesmo para adversidades. Por extensão, a escola deve parar de ser vista como "escola redentora". Não é a escola que cria as desigualdades sociais e econômicas; não é ela também que vai eliminá-las, ainda que ela possa **CONTRIBUIR IMPREVISIVELMENTE TANTO PARA ELIMINÁ-LAS QUANTO PARA REFORÇÁ-LAS**. Processos de escolarização **descolonizadores** não deveriam mais ser vistos como propedêuticos para nada: nem como condição para o ingresso em universidades e nem como forma de se preparar para o trabalho. Isso significa que eles não podem mais ser dogmaticamente vistos como processos colonizadores de aculturação em massa com base em valores subjacentes ao projeto político-econômico do liberalismo meritocrático ou a qualquer outro. Isso não significa que os processos de escolarização devam ser política ou eticamente neutros ou que devam orientar-se pelo pluralismo ou multiculturalismo. Significa apenas que, em vez de aculturar, a escola deve abrir-se para a **problematização** do mundo, isto é, de todos os **campos de atividade humana**, de todas as **formas de vida** e de todas as **práticas culturais**. **Problematizar práticas culturais e campos de atividade humana** é algo muito diferente de ensinar e aprender conteúdos disciplinares fixos e pré-definidos. Muito diferente também de desenvolver habilidades e competências definidas em termos de conteúdos disciplinares ou interdisciplinares. Os processos de escolarização precisam ser corajosamente reorganizados e reorientados para **a problematização intercultural terapêutica**. Esse tipo de **problematização** não pode deixar-se orientar pela crença de Habermas na existência de um princípio ético racional universal inerente ao discurso que possa funcionar como elemento conciliatório de conflitos de qualquer natureza. Educação orientada por desejos de unidade, consenso, unidade na diversidade e

inclusão da diversidade na grande meta-narrativa do discurso humanista liberal **significa COLONIZAÇÃO LIBERAL.**

TO SAY GOOD BYE À UTOPIA REDENTORA DO DISCURSO LIBERAL É PRECISO, COLONIZAR NÃO É PRECISO!

NÃO PENSE, OLHE¹⁹!



NÃO PENSE, OLHE²⁰!



¹⁹ Banksy. *Banksy: wall and piece*. London: Century, 2006, p. 78.
<http://www.stencilrevolution.com/banksy-art-prints/girl-with-a-balloon/>

²⁰ Banksy *Banksy: wall and piece*. London: Century, 2006, p. 22.
<http://jornalggn.com.br/noticia/je-suis-banksy-uma-selecao-de-jns>

NÃO PENSE! OLHE²¹!



Afinal, ISTO NÃO É UM PREFÁCIO!

Isto não é um prefácio! Não pretendeu interpretar pelo leitor os diferentes textos que constituem esta obra. Pretendeu praticar exercícios descolonizadores do corpo e do olhar ou, em outras palavras, praticar uma terapia wittgensteiniana de representações de infância produzidas por discursos colonizadores. Este nosso modo **situado e performático** de praticar uma **terapia wittgensteiniana** encenou intencionalmente a escrita, não tanto através de um *estilo gramatical*, tal como costuma ser encenada no mundo científico-acadêmico, de modo *seriamente objetivo* e *objetivamente sério*, com base em conceitos e coerência lógico-argumentativa. A terapia que praticamos, tal como o fez Wittgenstein nas *Investigações filosóficas*, operou preponderantemente através do **estilo da pintura** – tal como fazem as **crianças**, os **artistas** e **todos nós** quando agimos em outros contextos de atividade humana que não os escolares -, produzindo uma **colcha de retalhos que não se apresentam continuamente amarrados por causa e efeito**, mas

²¹Banksy. *Banksy: wall and piece*. London: Century, 2006.

<http://jornalggn.com.br/noticia/je-suis-banksy-uma-selecao-de-jns>

visualmente costurados por semelhanças de família entre **efeitos performáticos** que tais *retalhos* ou *jogos de linguagem* produziram em meu **corpo de leitor-terapeuta**. Por ser uma terapia wittgensteiniana uma vontade **NÃO DOGMÁTICA** de **DESCOLONIZAR O OLHAR** e, portanto, de **encenar o pensamento e a linguagem pelo estilo da pintura**²², decidimos **encenar visualmente a escrita de um modo anárquico**, tanto no estilo quanto nos **RECURSOS TIPOGRÁFICOS E DIAGRAMÁTICOS** que procuramos acionar. Assim, a **mistura de fontes tipográficas** foi **proposital**, mas **não arbitrária**, sobretudo no jogo cruzado de usos que fizemos da fonte **COMIC SANS** dos quadrinhos e da **AR CHRISTY** dos monstros. Abaixo o fascismo uniformizador da *Times New Roman!*

Afinal, **DESCOLONIZAR TAMBÉM A ESCRITA É PRECISO EM TODA PARTE!**

Se a tanto me ajudar o ENGENHO e ARTE...

²² CONDÉ, Mauro L. L. *TECHINICA/ARS e a produção do conhecimento do homem moderno*. In: MELLO, Magno M. (Org.). *ARS, TECHNÉ, TECHNICA: a fundamentação teórica e cultural da perspectiva*. Belho Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009, p. 115-123.

Mundo-experimentações, crian[ças]-sons-imagens

*Marcelo de Albuquerque Vaz Pupo
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim*

Neste texto buscamos realizar algumas leituras sobre as possibilidades que a linguagem videográfica nos oferece a partir da produção de um vídeo experimental. O vídeo experimenta com sons e imagens a presença da infância, focando temas centrais que, segundo Abramowicz e Rodrigues (2014), são colocados no campo pós-colonial, tais como os relativos às diferenças, à diversidade, à hibridação, etc.

Para essa intenção, entrecruzamos pensamentos e conceitos de autores que se situam em diferentes correntes teóricas, gerando provocações iniciais nos discursos que contrapõem as visões de mundo de “estruturalistas” e “pós-estruturalistas”. Achamos válido realizar tal provocação enquanto esforço intelectual que busca compreender as forças que cada corrente teórica é capaz de ‘arreunir’, instigar e propor.

Incidiremos, reflexiva e criativamente, sobre a aposta em certa visão de convivência cultural harmônica, pela qual é possível revitalizarem-se ou enriquecerem-se os discursos,

real ou potencialmente do encontro ou da (a)reunião das diferenças. Segundo Amorim (2010), tais discursos deveriam conter e advogar motivos e temas da coexistência cultural, da diversidade, da igualdade, da democracia, da tolerância e da prosperidade comum.

Colocaremos sob suspensão os discursos do encontro entre culturas que fazem renovar outro tipo de colonização sob a égide dos princípios da igualdade cultural e da liberdade. A força pós-colonial deste capítulo emerge na descompressão de que as comunidades humanas e seus discursos, embora sejam baseados no conflito e em tendências à dominação, “devem ser chamados criticamente à consciência e à reflexão com as quais se podem recriar outros discursos com vistas a restabelecer e engrandecer os sentidos de humanidade e seu progresso” (AMORIM, 2010, p. 17).

Este texto é escrito que se estende imersa em breve experiência em um território camponês, chamado *Elizabeth Teixeira* e que fica no interior do Estado de São Paulo¹. O Assentamento Elizabeth Teixeira tem sido o caminho de, tem estado transeunte entre a reforma e o agrário; vida em agrarianismo, gerúndio sem dicionário: agrariando... Sem-terras semi-instalados em terra que não tem papel, sem-terra e sem-papel, sem o estável da formalidade, genuína quasidade... Quasidade é um modo específico de acontecer, nem qualidade nem quantidade. Trata-se de uma categoria ontológica: a intensidade pura ou a virtualidade pura. O que exatamente acontece, quando algo quase acontece? O

1 O texto foi inicialmente organizado na dissertação “Bem-te-vis Imagéticos no encontro com o outro: olhares da movimentação cidade-campo (VAZ PUPO, 2014)”, defendida no Programa de Mestrado em Divulgação Científica e Cultural do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo – LABJORN/IEL/UNICAMP.

quase-acontecer: a repetição do que não terá acontecido?
(VIVEIROS DE CASTRO, 2008)

A terra dos ‘sem’

Fica em Limeira, cidade paulista das laranjas que se vê da Anhanguera, tantas colonizações: monárquicas monoculturas. Diz o Ministério² que, no desenvolvimento territorial, o acampamento de famílias se torna pré-assentamento quando se dão as negociações com o Governo, para fazer da área ocupada destino de reforma agrária, um desejo latente que não se arrefece. Massas, destino e desgoverno, oficiais discursos num árido terreno de incertezas, onde o devir camponês insiste em sembrar fértil, fecundo. Não interessa onde ou quais (inseguros) terrenos, temos visto um enredo comum, que se faz na simultaneidade do contraste e da similaridade entre as presenças — gente, cerca, paisagem, planta... linha desnovelada que não termina e nem pontas tem, coisas todas da terra e do alimento que inspira mais a ideia de fios dentro de fios, semente da semente — as sementes são como retratos condutores de ancestralidades (pra aquém das coloniais), de infinitos detalhes, mas se preenchem de uma consistência monstruosa, pois carregam em si o padrão de sempre: terra, germe, broto, planta, semente e gente. Pontualizações de uma verdadeira imagem fractalizada, condutores de ancestralidades no mesmo retrato de múltiplas escalas, fractais camponeses, fractais do pensamento mais forte que o lugar, fractais de sertão desmorrido.

Que forma de agir e pensar é esta, camponesa, que resiste à morte da memória e com ela persistida (pois in-

2 Ministério do Desenvolvimento Social. *Acampamentos e Pré-assentamentos*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/desenvolvementoterritorial/acampamentos>>.

trínseca a nós todos) reelabora o real, a práxis, a vida? Das inúmeras imagens que desse *corpus* se sucedem, quais se quer fazer emergir? Aquelas que conotam ações contra-hegemônicas? Que propõem saídas diante da crise? Que identificam novas subjetividades no perene conflito do reinventar-se? Que emergem das mutações existenciais derivadas deste processo de recampesinização? Que expõem a metamorfose da (nossa-minha) memória imortal?

Assumimos que todo posicionamento intelectual, que buscaria responder a essas perguntas, parte da reformulação de uma dada experiência, do saber de uma experiência: é nesse instante em que se constitui a criação de uma proposição explicativa, de uma realidade. (MATURANA, 2001)

Há realidades (e identidades) sendo reeditadas e há comuns: imagens desconcertantes tanto quanto ocupação de terra são movimentos — enquadres ou sociais — que cartografam no real diferenciais concretos e simbólicos, rearranjam e singularizam num contexto de ideias massificadas, no exercício de torná-los imagens que sobrevivam “ao fluxo aniquilante, ao ‘esgoto público das imagens’ que nos atravessa” (BENTES, 2013, p.01). Imagens desvinculantes e ação social transgressora atribuem interferência ao real postulado (oficial ficção). E elas assustam. A conjura dos falsários é vista como inimigo poderoso: à ruptura na ficção de Estado sobrevém a ideia de uma força subversiva, relativizadora da razão instrumental; à potência do falso sobrevém a vontade de verdade instaurando regimes de exclusão e supressão de discursividade desviante. (PELLEJERO, 2009)

Nada de novo no *front*? É testemunha o escrivão da coroa portuguesa que redige as normas do reino — contemporânea à decretação da capitania hereditária é a sumária determinação que garantia à metrópole exclusividade de

comunicação e divulgação, reservando à colônia a severidade punitiva — mortal — de quem ousasse imprimir sentido dissonante ao da realeza. (FREIRE, 2006) Há, portanto, dessintonias que podem ser *videografadas* quanto ao tema e quanto à linguagem. Esse colonial embate hoje permanece sob o signo de velho e novo latifúndio — agrário e aéreo —, vastidão territorial e restritivas ondas no ar, ao gosto de emissoras e suas “públicas” concessões. “Gêmeos siameses, ao monopólio das capitanias hereditárias correspondeu o monopólio da coroa portuguesa sobre o direito de impressão e publicação”. (FREIRE, 2006, p.01)

É neste intervalo que as imagens de *Seis dos Onze*³ ganham contorno. O próprio processo de aproximação e efetivação do campo para a coleta de suas imagens insere-se nessa atmosfera da quasidade, quase-imagens, quase-filmagens.

Tais imagens perpassam pelos fluxos que irrompem da pergunta que Antonio Miguel nos lançou durante o I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias Descolonizadas: *Será que o nosso desejo de territorializar a infância não seria nada mais que o desejo de constituir dicotomicamente a criança como o habitante de um país estrangeiro que se opõe e opõe resistência aos habitantes do Território Científico do Mundo Adulto?*

Respostas a essa questão serão gestadas no atrito das representações de infância e fugirem à representação do propósito de regulação e disciplinamento dos sujeitos.

A proposta de um *outro* território representado por uma ciranda, que o abraça e o desfaz, simultaneamente. A ciranda será, neste capítulo, situada e deslocada de uma

3 O vídeo pode ser visto em <http://vimeo.com/83585587>.

metáfora geopolítica inspiradora “da constituição de discursos pós-colonialistas [que] passam por um processo de desfiguração por abstração, sem abandonar, entretanto, o referente topológico-espacial no qual todas as metáforas se baseiam” (MIGUEL, 2014, p. 865). Tal referente topológico-espacial, compreendido como expressivo da linguagem, serão as imagens e os sons, fruto de uma experimentação videográfica.

Cirandar imagens e sons

A Ciranda do pré-assentamento⁴ é uma atividade de extensão da universidade em consonância com a organicidade do movimento no local; as crianças são convidadas a participarem em meio às suas cotidianidades; os espaços comunitários refletem a aspereza e a suavidade de tudo ao redor — a inserção subjetiva do que representa um movimento social para os que lá transitam, o pasto e seus matos-árvores que suportam o canto dos pássaros empoleirados, minúsculos sons de folha seca carreada de brisa que passeia também poeira, plásticos, rumores, mugidos; a inevitável concretude dos prédios da Fundação Casa, logo ali... a interrogação de vencido prazo: presídio cercando crianças ou infância dissuadindo arames? Esfarrapadas visões ainda do que lá vi. Olho farpado e colonizado pela prisão das fundações que inventamos — casa, marcha, família, deus, liberdade, cidade, propriedade.

A Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira arregimenta resistências diversas. Ela é organizada por estudantes que, aliados ao Movimento dos Trabalha-

4 A Ciranda Infantil do pré-assentamento Elizabeth Teixeira ganhou corpo científico, e pode ser conferida na dissertação de Fábio Accardo de Freitas: *Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST* (FREITAS, 2015).

dores Rurais Sem Terra-MST, problematizam e refletem sobre a prática educativa realizada a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, Pedagogia da Educação Infantil e da Educação Popular (FREITAS, 2015). Mas são as crianças as principais detentoras das forças resistivas, atrizes por excelência da “luta pela polivocidade da expressão semiótica” (GUATTARI, 1985, p.54), fundamentais para que à lógica do capital se apresentem fraturas, dissonâncias.

Fábio de Freitas (2015), pesquisador e educador da Ciranda Infantil, explica que o estudo contínuo no decorrer da prática educativa nesse espaço fez dele pesquisador e pesquisado, o que permitiu inverter o olhar adultocêntrico que predomina nas análises sociais. Sua pesquisa demonstra o “protagonismo das crianças apresentando-as como produtoras de culturas infantis” (FREITAS, 2015, p.27). O recorte teórico-metodológico da pesquisa parte do materialismo histórico-dialético, buscando apresentar as condições estruturais que configuram a experiência de infância das crianças Sem Terrinha⁵ no pré-assentamento. Contudo, o trabalho não deixa de reconhecer o eloquente silêncio das Ciências Sociais — sobretudo dos atuais marxistas — e da Educação Popular sobre as crianças pequenas, que são vistas como adultos que serão, negando aquilo que já são. Há uma forma peculiar de lidar com as correntes teóricas nessa dissertação que, apesar de não ser foco deste texto, nos interessa pelos hibridismos que surgem no trato da infância: Félix Guattari é chamado para se pensar os esforços de sobrecodificação do capitalismo e o papel da micropolítica na creche como estimuladora

5 “O nome Sem Terrinha surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra do Estado de São Paulo, em 1996. Elas começaram a se chamar assim durante o encontro e o nome acabou sendo incorporado à identidade das crianças que participam do MST em todo Brasil” (RAMOS, 1999, p. 26).

da multiplicidade expressiva da criança; a luta de classes permanece orientadora de entendimentos; compreende-se a presença de lógicas hegemônicas ao discutir a produção cultural das crianças; conclui-se que a Ciranda Infantil se estabelece como um espaço autônomo do próprio MST, onde as crianças têm liberdade de expressarem distintas racionalidades, um espaço *criançocentrado*.

A criança Sem Terrinha, produtora de mundos, ostenta a força da infância enquanto potência emancipadora e descolonizante das imposições adultocêntricas e tipificadoras de indivíduos do capital. Essa força inventiva da infância é possível a partir de um ato fundante de liberdade, expresso na simbologia da ocupação de terra. As crianças aprendem que, ao tomarem nas mãos o rumo das áreas ocupadas, o pré-assentamento Elizabeth Teixeira funda a possibilidade de inventarem “novas relações, novas regras, como um espaço de experimentação da esperança” (FREITAS, 2015, p.198), ainda que, e talvez principalmente, seja um espaço marcado pela ocupação, desocupação e reocupação... Elizabeth espaço da reinvenção.

Elizabeth⁶ pra além e aquém da personificação que sugere o próprio do nome. Um signo avesso, um marco-mártir que desterritorializa, pois não é fixo nem estático nem acabado, incandescência preta e branca que encarna pigmento dolor, saturação sul, amétrica intensidade que

6 O nome do pré-assentamento foi escolhido em homenagem a Elizabeth Teixeira (1925-). Mulher, militante e liderança da Liga Camponesa de Sapé, no estado da Paraíba. Após a morte de seu marido, João Pedro Teixeira, em 1962, ela torna-se líder da Liga Camponesa de Sapé e símbolo da resistência dos trabalhadores rurais nos anos 60 no Nordeste do Brasil. Em 13 de fevereiro de 2015, Elizabeth Teixeira completou 90 anos. Mais informações sobre a história e vida da lutadora Elizabeth Teixeira em: <<http://www.mst.org.br/note/867>>; <<http://www.anovademocracia.com.br/no-10/1134-memorias-da-luta-camponesa-elizabeth-teixeira>>.

na engrenagem inventa a contra mola que resiste, variação color...

A Elizabeth-corpo, película e pele, documentada na Galileia de cá, pernambucana. Documentário *Cabra Marcado pra Morrer*, de Eduardo Coutinho, interrompido pela armada força (romana?) de 64, ameaça campesina... terra-quase-dividida, filme-quase-rodado, interrompido pelo giro do tempo e finalizado 20 anos depois, numa aforada narrativa, semidocumental... O Elizabeth-lugar, probidade distraída e informe, logradouro burla-credo, pagão da ordem, o fora, disforme... Espaço lacunar num ardiloso tecido de paisagem normatizada. Quase gente, o não-lugar, quase mito, o que não se assenta, persona de palco sem cenário. Movediço território, insustentável e leve no agudo do momento presente, o mesmo outro. Espaço estético que se remonta pela afecção da memória e pela subjeção imaginativa; Elizabeth, nem gente nem lugar, sibila de sensível discursividade. Um território que faz entrever a potência que tem a diferença.

Flutuante é também o gregarismo itinerante daqueles que lá vão vivendo, à espera/desespera (que se repete desde a favela) do que não terá acontecido, da truculenta reintegração que sempre quase-acontece (o aparelho de captura é o mesmo, a supercorporação em estatal roupagem).

Alisar territórios estriados

Algumas palavras sobre os temas centrais para aqueles que pretendem realizar pesquisas no rastro da descolonização. O primeiro entrave epistemológico é a própria linguagem e a própria gramática. Somos totalmente prisioneiros de uma linguagem que se constitui como hegemônica e de sua gramaticalidade. Nesta linguagem não se pode gaguejar, não se pode ter lapsos, esquecimentos e nem mesmo hesitação. A centralidade desta

linguagem é a escrita, a oralidade é subalternizada. Neste jeito hegemônico de falar e de constituir o real, já que na verdade a linguagem cria o real e as verdades, estão excluídos aqueles que não se expressam deste modo como as crianças, por exemplo. (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014, p. 470)

Há, portanto, o desejo de uma latente (e até aqui perene) liberdade da significação — quem é este outro que lá vive, assentado, ocupante, aprisionado, vivente, sertanista de dentro? diabo tirante a cinza, um gris enculturante na terra parda. Ainda que pouca novidade exista na lida diária, são novos os universos de referência que ali se vão estabelecendo. É esta liberdade de significação que aloca/desloca outros territórios existenciais, ainda que a existência pareça ser a mesma... risco campesino — diferença e repetição.

Exercício de criação na repetição, exercício de criação de linguagem que capta um instante deste devir. É a minuta da hora que permanece rascunho, sempre em obra. Tijolos, fendas na palavra da palavra, decodificação frástica no objeto em si anunciando verdades secretas e ausentes. Parábola semântica e sintática, atualização constante do que já teria sido. Filme, documento, pele-película por sobre as texturas em que estas atualizações se projetam; pessoas e coisas tornadas signos de virtualidades atualizadas, tudo pra escavar mais a largo o que tudo isso revolve e não se define, mas está: verdades atonais. Um lugar chamado Elizabeth sinonímia de vida(s) e desejos que atravessam as significações culturais que constituímos, como se a reforma agrária se tornasse um ente porque quase, e apenas quase, fenecesse, e é este ente quem atravessa: séculos, regimes, ideários, concepções, impérios, história, governos. E por apenas quase fenecer vai-se permanecendo desviva de fixações, como se abandonasse quem é pra deixar de ser transcendente, se tornar luto-luta-criação imanente... recampesinização?

Fala de Mateus menino, “aqui é os Sem Terra Elizabeth Teixeira”, filho herdeiro de quasidade que impermanece na rigidez dos códigos, e a vida entre o cavalo e a moto é como alfabetizar o que ainda não tem letras e não se arranja em sentenças, ação do verbo recampesinizar. “Aqui é o nosso lugar que a gente mora e aqui nós não saímos mais”... o nunca sair agora não trata-se da circunscrição da gleba sem escritura, o nunca sair é do território do sempre inventar. Regime que se autodetermina.

Em Seis dos Onze⁷, as imagens de *Cabra marcado pra Morrer* são as vísceras do argumento. Passado e presente, reunidos e divorciados pelas imagens — “a single image may be the explicit form of an entire virtual universe” (MARKS, 2000, p.194). Passar por e rever Elizabeth lugar-filme-pessoa é tomar contato com um específico arquivo de memória, é testemunhar a história mesma da potência de se fazer história. A contação que nos provê Coutinho é um traçado delicado que faz marca e acentua à sua maneira o cinema nacional. Não está ali diretamente a tencionar a lógica do esquema representativo, mas todo ele é um bailar por entre narrativas que nos deslocam, imagens de imagens, projeções de um passado que não se presentificou, a não ser ali, no semblante das personagens, nas falas, nas entremargens da imagem.

O exercício de Seis dos Onze é reaver, pelo documentário de Coutinho e pelas filmagens próprias, o nó misterioso por entre os planos escolhidos de forma que possam surgir as metáforas entre o passado e o presente, fraternidades que se atualizaram ou não, comuns que se

7 O nome do vídeo faz referência a uma frase proferida no filme de Coutinho, em que se ouve a narração dizer que Elizabeth Teixeira compareceu ao comício de protesto contra o assassinato de seu marido com seis dos onze de seus filhos.

comungaram ou se partiram, filhos elizabethianos que vingaram esvanecendo-se.

Inventar história, apresentar novas racionalidades, pensar o comum do pensamento popular e transcorrer por entre a força do inconsciente coletivo... seria esse o campo de uma educação imagética do campo? Poderia o material audiovisual engajar afeições e deserções que retalhem o corpo das representações culturais que nos coloniza, em particular naquelas envolvidas na produção de alimentos, no rururbano, na ecologia e na ocupação de terras, na terra? É certo que estes símbolos massificados pelas estruturas dominantes precisam ser mutilados para que outros sentidos, múltiplos, surjam. Em que medida a subversão da lógica do esquema representativo na criação de linguagens audiovisuais responde às demandas do que se constrói em reforma agrária, agroecologia, comunicação, pedagogias?

Para Rancière (2012), a frase não é necessariamente o dizível, a imagem não é necessariamente o visível; a frase-imagem é a união de funções a serem definidas esteticamente que subverte a lógica do esquema representativo. A imagem da frase-imagem deixa de ser um suplemento que confere consistência para se tornar a potência disruptiva do salto; a frase permanece no papel de encadeamento, mas apenas enquanto é aquilo que dá consistência, consistência da passividade das coisas sem razão... Mas se o suposto acima está livre da relação frase-dizível, imagem-visível, teremos então uma “potência frástica” e uma “potência imageadora” a serem alcançadas não por uma técnica de específica materialidade, mas por um arranjo cuja especificidade se dá pelos códigos de sua apresentação.

Vai formando-se aqui um desenho-base no qual podemos interferir, propor criações com. As relações de

interesse nesta pesquisa fazem-se na multiplicidade das vivências agrícolas que se apresentam nos campos e que, conceitualmente, são constitutivas de unidades de análise acadêmica: os agroecossistemas de base agroecológica. Por sua vez, estas práticas respondem à multiplicidade que está composta na realidade envolvente, em seus diversos cortes de análises, estudos e percepções — ambiente, sociedade, economia, cultura, religião... Daqui podemos concluir sobre a indefinição pragmática, em seu caráter positivista e a despeito de seus princípios generalizantes, do que vem a ser Agroecologia, ela mesma aberta à miríade destas vivências agrícolas. Ainda que disciplinarmente circunscrita ao pensamento sistêmico, pedimos licença (poética) aos cânones da matéria para romper hierarquias analíticas...

Rancière (2012) nos apresenta enquanto virtude da frase-imagem o nó misterioso entre relações enigmáticas que se dá pelos planos, fotografias e texto. A aposta é na potência de contato entre distintos elementos, e não de tradução ou explicação, o cinema como produtor da história a partir do choque de heterogêneos, choque que fornece a medida comum — capacidade de exibir uma comunidade construída pela “fraternidade das metáforas”.

O comum de interesse aqui parece ir-se forjando em desígnio, disposição de inventar o mundo diante a multiplicidade que têm os povos do campo; em desdobrar a força caótica em nó misterioso de relações entre a materialidade de seus registros; em circunstanciar a maneira própria de serem o mundo pela potência de continuidade, pela potência de ruptura... O comum de reunir elementos sob a forma de mistério “imbrincando” pequena fábrica de analogias para fazer o comum.

Para Amorim (2010), necessita-se, porém, de um longo caminho para que pequenas rupturas ‘arreunidas’

se façam visíveis e adensem sua fuga aos métodos de controle, especialmente os de pedagogias culturais reformistas e interessadas na produtividade do comum, para todos, que é homogêneo e unitário. Seria possível à ênfase pós-colonialista nos auxiliar a compor ideias de liberdade como potência de agir, com uma tal aleatoriedade que as formas de domínio, esforçadas que são, desarticulem-se?

Uma linha esboça-se retomando-se o pensar a partilha, as políticas partições do dar a ver e o dar a entender em educação (do) sensível. (des)Milimetrizar no espaço vazio da uniformidade de cena para fazer corresponder as forças que movimentam outros regimes e inteligibilidades — vetores de digestão e apodrecimento de signos que não mais nos alimentam. Como na vasta paisagem em aberto, preencher de ruralidades os espaços vazios, a multiplicidade dos existires no contínuo rururbano. Um outro existir que ainda é infância, e que por isso é polífona, desprendida, liberta.

Haveria necessidade, para isso, de se criarem as condições de comunicação e interação entre os diferentes, numa tendência à cooperação por ideias e valores humanitários comuns, vinculados às singularidades, mas que delas pudessem se desprender para ganhar ‘status de universal’ e apropriados para todos?

Não! Nossa aposta é em uma mutação autogerida, tal qual a realizada pelas crianças na Ciranda, criada em planos de contato com as velocidades e intensidades de seu mundo de onde retiram o que as move e difere. Inventar diferenças diferenciantes que submeta o regime da falta e da queda ao que um dia foi; desinventar a forma civilizatória pra fazer acontecer uma suficiêcia campesina e tenra, indígena, ribeirinha, cidadina; desacelerar o crescimento e acelerar a transferência de riquezas, circulação livre de diferenças, em

espaços produtores e reprodutores de sentidos para auto-suficiência e auto-determinação para uma vida que seja boa o bastante, ação suficiente. (VIVEIROS DE CASTRO, 2008)

Abrir alas ao novo, fresca visão de mundo que se atualiza no mundo que nos ocupa.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete & RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, nº 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.

AMORIM, Antonio Carlos R. Diversidades culturais e escola, por linhas de combate. In: *Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais*. 2010, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2010, p. 1-20.

BENTES, Ivana. *Pensar as imagens como modo de produção de uma nova sociabilidade*. Entrevista concedida a Sonia Montano. 2013. Disponível em: <<http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035>>. Acesso em 12 de abril de 2014.

FREIRE, Alipio. *A legítima ofensiva dos camponeses*. 2006. Disponível em: <<http://www.piratininga.org.br/2006/86-alipio-freire.html>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

FREITAS, Fábio Accardo de. *Educação Infantil Popular: possibilidades a partir da Ciranda Infantil do MST*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GUATTARI, Felix. As creches e a iniciação. In: *Revolução Molecular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 50-55.

MARKS, Laura U. Signs of the time: Deleuze, Peirce, and the documentary image. In: FLAXMAN, Gregory. *The Brain is the Screen: Deleuze and the Philosophy of Cinema*. Minneapolis: University of Minnesota, 2000, p. 193-214.

MATURANA, Humberto R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organizado e traduzido por Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MIGUEL, Antônio. Infâncias e Pós-Colonialismo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, nº 128, p. 629-982, jul.-set. 2014.

PELLEJERO, Eduardo. *A postulação da verdade*. Lisboa: Vendaval, 2009.

RAMOS, Márcia Mara. *Sem Terrinha, semente de esperança*. Monografia (Conclusão de curso: Magistério). ITERRA/MST, Veranópolis, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VAZ PUPO, Marcelo. *Bem-te-vis imagéticos no encontro com o outro: olhares da movimentação cidade-campo*. Dissertação de Mestrado. Curso de Divulgação Científica e Cultural, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://terradesentidos.org/bem-te-vis/>>. Acesso em 15 de abril de 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Uma boa política é aquela que multiplica os possíveis: depoimento. *Coleção Encontros*, Rio de Janeiro, 2008. (Entrevista concedida a Renato Sztutman)

Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari

Cintya Regina Ribeiro

A criança que “eu” fui não quer dizer nada. Mas eu não sou apenas a criança que fui, eu fui “uma” criança entre muitas outras. Eu fui “uma criança qualquer”. E foi assim que eu vi o que era interessante e não como “eu era a tal criança”.

Gilles Deleuze

Circunscrito a uma discussão de caráter teórico, o presente estudo busca produzir um atravessamento da questão antropofágica – oriunda do debate estético – de modo a fazê-la operar como uma estratégia de pensamento num território outro, qual seja, no campo educacional.

Em termos mais específicos, este trabalho pretende forjar um encontro entre o gesto estético-político do pensador modernista brasileiro Oswald de Andrade – particularmente materializado na escritura de seu *Manifesto Antropófago* – e os atos de problematizações educacionais contemporâneas que remetem ao campo das *infâncias* num cenário de diferenciação sociocultural politicamente

acirrado por disputas pela legitimidade das “verdades da formação”.

Trata-se, pois, de dispor o campo de pesquisa em educação numa relação também antropofágica com a estética antropofágica oswaldiana, de tal maneira que possamos ensaiar outros modos de enfrentamento político-educacionais das questões relativas às infâncias, particularmente no atual contexto sociocultural pós-colonial¹.

Para tal empreita, propomos o seguinte percurso argumentativo: num primeiro movimento, tomando como lastro o próprio encontro de pensamento entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscamos configurar *encontro* como um operador de pensamento estratégico para produzir o atravessamento da questão antropofágica emergente no campo estético; em seguida, já afirmando a perspectiva teórico-analítica de uma filosofia da diferença e operando, pois, um encontro entre os horizontes deleuzeguattarianos e oswaldianos, visamos desterritorializar o gesto antropofágico, ensaiando uma antropofagia outra, refratária às demandas dialéticas do pensamento; por fim, buscamos configurar aquilo que nomeamos como uma espécie de *antropofagia rizomática*, bem como discutir as articulações entre esse possível modo de pensamento e questões contemporâneas acerca das relações entre infâncias e educação frente aos desafios de um contexto de diferenciação sociocultural.

1 Referimo-nos especificamente ao debate presente no *I Seminário Internacional sobre infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras* e, pontualmente, à discussão da mesa “A antropofagia para pensar a descolonização das infâncias”. O evento ocorreu na Faculdade de Educação da Unicamp, em Campinas, SP, no período de 22 a 24 de novembro de 2012.

Do encontro Deleuze-Guattari ao “encontro” como estratégia estético-política de pensamento

Tomemos a própria experiência de *encontro* entre Gilles Deleuze e Felix Guattari como um acontecimento singular de criação que, em virtude de sua própria tessitura fática, corporificou-se como um modo de pensamento estético-político. Assim, é essa experiência do “encontro” que aqui perseguimos, no sentido de alçá-lo à condição de estratégia de pensamento capaz de forjar um campo intensivo com a materialidade discursiva da questão antropofágica.

A emblemática obra *Diálogos*, escrita por Gilles Deleuze e Claire Parnet, verte de forma exuberante essa experiência do *encontro* como uma chave analítica de potência estético-política. Ao reportar às atividades em parceria com Guattari, Deleuze (1998, p. 24-25) afirma:

Éramos apenas dois, mas o que contava para nós era menos trabalhar juntos do que esse fato estranho de trabalhar entre os dois. Deixávamos de ser “autor”. E esse entre-os-dois remetia a outras pessoas, diferentes tanto de um lado quanto do outro. O deserto crescia, mas povoando-se ainda mais. Não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito a ver com encontros. E todas essas histórias de devires, de núpcias contra natureza, de evolução a-paralela, de bilinguismo e de roubo de pensamentos, foi o que tive com Félix. Roubei Félix, e espero que ele tenha feito o mesmo comigo. Você sabe como trabalhamos; digo novamente porque me parece importante: não trabalhamos juntos, trabalhamos entre os dois. Nessas condições, a partir do momento em que há esse tipo de multiplicidade, é política, micropolítica.

Essa passagem é lapidar, na medida em que congrega, de modo intensivo e generoso, aquilo que poderíamos pensar como atmosfera constitutiva do pensamento da diferença. Gostaríamos, assim, de destacar quatro aspectos

nucleares dessa formulação que, em nosso entendimento, dialogam diretamente com as questões presentes neste trabalho acerca das relações entre antropofagia, cultura, infâncias e educação.

O primeiro aspecto diz respeito à ênfase na ideia de que um trabalho se materializa “entre-os-dois” pensadores. A fundação de um espaço intervalar não é mero efeito retórico de sintonia intelectual ou psicológica. Essa vacuidade que se instala na relação entre ambos e que se manifestará como a condição mesma de criação, ou seja, de emergência de um pensamento radical, será alçada como um princípio mestre que perpassará toda a obra conjunta dos autores bem como a própria senha epistemológica que assinará quaisquer análises filiadas pelo pensamento da diferença, de linhagem deleuze-guattariana. Eis, de largada, a magnitude dessa categoria do “entre” disposta como um território inédito, presença capaz de desarticular o jogo viciado do pensamento pautado pelas operações de reconhecimento e reconhecimento tão caras à ordenação da modernidade.

Disso deriva um segundo aspecto a ressaltar, qual seja, a noção de que o “encontro”, como essa experiência de pensamento, acontece como potência diferencial, na medida em que se intensifica essa experiência do “entre” – vão irredutível que se inventa na afecção relacional. Em outras palavras, a potência do encontro se faz na recusa mesma dos mecanismos identitários que acionam o conforto do reconhecimento e da reconhecimento. Notemos que a citação contrapõe as experiências dos encontros aos processos de reconhecimento – “pois reconhecer é o contrário do encontro”, diz-nos o pensador francês (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16), de forma categórica. Essa ideia é indubitavelmente radical e funciona como um nocaute à modernidade, numa luta que se trava na arena da linguagem, nos rastros das problemáticas nietzschianas acerca da crítica da cultura.

Tal efeito evoca um terceiro aspecto a demarcar. Do desapego aos processos de reconhecimento e reconhecimento, quiçá possíveis por conta dessa passagem de ar que se abre no “entre” dos encontros, desponta outra valoração, incontestavelmente divergente em relação à modernidade: a erosão identitária, autoral, esse potente efeito de des-subjetivação, de des-identificação que se impõe como a própria condição ensaística do pensamento, ou seja, como a ambiência possível de criação de experiências de radicalidade. Interessante observar, de modo correlato a esse movimento de dessubjetivação ou de des-identidade, esse efeito distendido e potente de uma vacuidade que avança, essa situação aparentemente paradoxal de um deserto que cresce, na medida em que se povoa cada vez mais. Essa ideia singular evoca a força advinda do rechaço ao jogo identitário que conforma o pensamento a uma linguagem de mero reconhecimento e codificação dos sujeitos e do mundo. A vacuidade, assim aberta nesse deserto alheio ao império identitário do “eu” com suas viciadas formas de vida, torna-se, potencialmente, seara de diferença.

Esse acontecimento remete a um quarto aspecto salutar daí decorrente: trata-se de apontar a dimensão (micro) política de todo esse movimento, situando-o para além de mera opção epistemológica supostamente apartada das problematizações concernentes aos jogos das relações de poder. A evocação do deserto e, por conseguinte, da multiplicidade que intensivamente o habita, é qualificada por Deleuze como uma ação política, micropolítica. A nosso ver, essa injunção se faz por meio da ideia do “duplo-roubo”, ou, mais precisamente, da discussão sobre “dupla-captura”.

É isso a dupla captura [...]: sequestrar algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção. [...] A

captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15)

Essa condição de dupla-captura faz pulsar uma natureza micropolítica exatamente porque reconfigura analiticamente a perspectiva das forças. Dito de outro modo, em vez de focalizar os termos identitários de uma relação (com as discussões sobre as mútuas interações, os hibridismos e as sobredeterminações culturais, por exemplo), potencializa-se o campo intensivo dessa mesma relação – daí a ênfase nessa categoria do “entre” como um espaço-tempo do impensável dos encontros e seus devires, sem com isso olvidar a imanência das relações de poder com suas lutas.

A recusa à primazia das ontologias identitárias como condição de largada para pensar a experiência do encontro justifica-se pelos movimentos de (des)(re)territorialização “O *pickup* ou o duplo roubo (...) não se faz entre duas pessoas, ele se faz entre ideias, cada uma se desterritorializando na outra, segundo uma linha ou linhas que não estão nem em uma nem na outra” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 26).

Ao referir-se ao trabalho de escritura junto a Guattari, Deleuze afirma: “não somos nós que sabemos alguma coisa, mas é antes um certo estado de nós” (DELEUZE apud DOSSE, 2010, p. 18). Notemos a força desse deslocamento: a dessubjetivação radical com a recusa à assinatura autoral é condição para que se abra a passagem para a emergência de um pensamento outro, efeito da própria experiência do encontro.

Em nossa percepção, considerando a questão política da linguagem, esses quatro aspectos são nucleares para configurar o *encontro* como uma criação conceitual, um modo estético-político de pensamento.

Busquemos, pois, a partir dessa imagem do *encontro* talhada nas discussões deleuze-guattarianas sobre os processos de “duplo-roubo”, de “deserto-povoado” e de “des-identificação”, produzir atravessamentos com o gesto antropofágico oswaldiano de crítica da cultura.

Desterritorializando o gesto antropofágico: a gagueira da linguagem ou a estilística do estrangeiro

“Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”. (ANDRADE, 1970, p. 13) O tom peremptório do modernista em seu *Manifesto antropófago* não deixa dúvidas de que estamos diante de um arsenal combativo de problematização da cultura, na modernidade, que dispõe em conflito o mesmo do homem e seu outro. É o modo de convocação guerreira desse gesto estético que nos interessa aqui, a fim de acionarmos uma imagem da antropofagia para fazê-la ranger nas malhas de um pensamento da diferença, tal como proposto por Deleuze-Guattari, em suas imagens de “duplo-roubo” e “des-identificação”.

Privilegiar esse lugar no “entre” das relações e focalizar o “encontro” como estratégia de pensamento pressupõe uma concepção de linguagem arredia aos mecanismos da representação. Isso implica, inevitavelmente, forjar outra concepção de pensamento. Pensar, numa chave representacional, seria operar processos de re-conhecimento e re-cognição. São esses mecanismos representacionais que garantem a segurança de nossas estruturas identitárias culturais. Obviamente, esses princípios representacionais que privilegiam as ontologias identitárias definem modos restritivos de encontros que não abrem mão da premissa da “identidade” como forma de ser e estar no mundo.

Orientado por uma abordagem pós-estruturalista no que tange aos problemas de linguagem, esse trabalho

visa tensionar essa perspectiva ontológica em relação às formas identitárias, uma vez que tal condição também conformaria uma concepção correlata de antropofagia. Numa perspectiva crítica clássica, o princípio da “devoração”, esse condutor do jogo antropofágico, tende a dispor em posições antagônicas os termos identitários em relação. Ora, toda demanda identitária funda-se linguisticamente na prevalência do verbo “ser” com todas as consequências estruturais – e ético-políticas – daí advindas. É preciso, portanto, não menosprezar esse aspecto estratégico nos meios de conservação dos jogos de poder.

Toda a gramática, todo o silogismo são um meio de manter a subordinação das conjunções ao verbo ser, de fazer com que gravitem em torno do verbo ser. É preciso ir mais longe: fazer com que o encontro com as relações penetre e corrompa tudo, mine o ser, faça-o vacilar. Substituir o E ao É. A e B. O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particulares, ele é o que subentende todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações corram para fora de seus termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser. (...) Pensar *com* E, ao invés de pensar É, de pensar *por* É. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 70-71)

Essa discussão sobre a prevalência do verbo “ser” em detrimento da conjunção “e” como lastro da noção de identidade em nossa cultura é medular em nossa argumentação e parece-nos constituir a pedra de toque para toda uma reconfiguração conceitual do “encontro” e conseqüentemente para um redimensionamento de ordem política e de seus efeitos éticos e estéticos.

Para o pensamento deleuze-guattariano, faz-se necessário combater as formas linguísticas fundadas nos dualismos, na medida em que estes conformam uma imagem de pensamento cativa das normatividades identitárias – e

poderíamos dizer mais amplamente, estruturais. Vale destacar que essa discussão não se restringe à abordagem de um problema do campo linguístico, tão somente. Ao discutir as produções linguísticas e, particularmente, focalizar a questão dos dualismos, os pensadores chamam a atenção para o modo cultural de organização e normatização das identidades e, por derivação, para as formas de distribuição das relações de poder. Assim, em suas análises evidenciam-se, todo o tempo, a condição intrínseca das relações entre linguagem e poder. Pactuamos, portanto, dessa abordagem na qual quaisquer discussões de ordem política ou micropolítica são indissociáveis das problematizações acerca da linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995b).

Assim, “pensar *com* E, ao invés de pensar *É*, de pensar *por* *É*”, parece-nos uma importante estratégia combativa para abordar os problemas das identidades culturais e conseqüentemente para o atravessamento da questão antropofágica no cenário educacional contemporâneo.

O gesto-manifesto enuncia e expõe frontalmente um jogo binário de posições identitárias como condição da política antropofágica: “Tupi or not tupi that is the question. (...) Queremos a Revolução Caraíba. Maior que a Revolução Francesa. (...) Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem”. (ANDRADE, 1970, p. 13-18) Ao mesmo tempo, algo parece escapar ao jogo polar, ensaiando outra política possível, ainda inominável, informe: “Contra as sublimações antagônicas. Trazidas nas caravelas”. (ANDRADE, 1970, p. 17)

Há algo de ambíguo no gesto antropofágico oswaldiano que parece conformar uma arena dialética de lutas identitárias ao mesmo tempo em que faz irromper um espaço de vacuidade de possíveis, advindo da experiência do encontro e seus efeitos insuspeitos. Numa passagem

emblemática, a partir de um trocadilho com o verbete “galimatias” – termo de raiz francesa cujo significado remete a um discurso confuso, obscuro e ininteligível –, o escritor dispara: “Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o”. (ANDRADE, 1970, p. 16) Aqui, o ato antropofágico parece ultrapassar o jogo dual que estrutura e re-ativa as posições identitárias: engendra-se, no encontro com o outro, uma experiência de “devoração” que não remete à metabolização dialética de dado objeto, mas afirma a condição inarredável de afirmação de um campo aberto de possíveis, cuja imagem se faz no âmbito do “direito” – esse espaço de modulação das possibilidades que ultrapassa a ontologia dos agentes ali implicados.

Tocamos a medula de nossa questão: qual o modo de “devoração” que aqui poderia ser forjado para além do imperialismo estrutural das afirmações identitárias, com suas danças dialéticas traduzidas sob a forma de guerras contra a dominação cultural?

Estamos no cerne da questão da *multiplicidade*, no pensamento de Deleuze e Guattari. Para ambos, dualismo e multiplicidade não são qualidades que remetem ao número de termos implicados na relação, mas ao *modo de relação* entre eles.

É provável que uma multiplicidade não se defina pelo número de seus termos. Pode-se sempre acrescentar 3o. a 2, um 4o. a 3 etc.; não é por aí que se 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 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. Ao menos não é dialética. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 44-45)

Multiplicidade seria, portanto, o efeito dessa relação pautada no “encontro” das forças, na saliência desse espaço “entre” coisas, cuja intensidade é assegurada por uma linguagem que privilegia a conjunção “e” em detrimento do verbo “ser”. Essa ideia é fundamental para nossos redimensionamentos conceituais, particularmente em relação ao problema político da diversidade/pluralidade cultural. Ora, a simples disposição de elementos (identidades culturais, infâncias, culturas infantis) numa série diversificada ou plural não garante que o *modo de relação* entre eles ultrapasse os ditames das normativas dualistas, cuja base linguística encontra-se no estatuto de poder da condição do (verbo) “ser” em nossa cultura. Em termos deleuze-guattarianos, essa situação, a despeito de sua aparente diversidade ou pluralidade, ainda não se constituiria como *multiplicidade*. Isso se explica pela soberania do princípio ontológico constitutivo de nossa linguagem-cultura. Ainda que uma série (por exemplo, uma sociedade, um grupo, as culturas infantis) comporte elementos diversificados (por exemplo, as várias identidades culturais, as várias formas de infâncias ali presentes), as relações de poder (ou mais precisamente, seus mecanismos linguísticos de classificação, identificação e nomeação) podem ser conservadoras em termos de distribuição de forças exatamente porque elas se mantêm a partir da conservação das lógicas das premissas identitárias. Lembremos que num mundo pautado pelo clamor estrutural por identificações e identidades, jamais

se poderia renunciar à verdade do ser das coisas, sob risco de sucessivas dissoluções do “ser” – essa palavra de ordem subjetivante e socializante.

Deflagra-se, assim, um dilema de natureza estética e ético-política: por um lado, a adesão identitária é condição de organização e de lutas socioculturais; por outro lado, essa adesão só se materializa nas malhas de uma imagem de pensamento – para usar os termos dos pensadores franceses – calcada na prevalência do ser das coisas, tornando (quase) invisível e impensável a potência possível gestada no “entre” dos encontros. Nas conexões insuspeitas, famintas de uma linguagem aberta à fluidez conjuntiva dessa forma de vida gaguejante, então disposta como E...E...E..., vislumbraríamos a multiplicidade possível e seus efeitos.

A imagem da *gagueira*, aqui, adquire força de criação conceitual, na medida em que, de modo disruptivo, coloca em xeque uma imagem de pensamento fortemente consolidada na cultura ocidental, imagem esta que, para legitimar-se, depende da segurança epistemológica e política dos fundamentos identitários que vêm orientando a vida social. Defendemos, pois, que na esteira dessas provocações linguísticas por meio das quais são suscitados deslocamentos epistemológicos e teóricos radicais, lancemos mão de recursos capazes de fazer frente às questões culturais e educacionais de nosso tempo. Em suma, na aridez da digressão teórica sobre linguagem e poder, estamos tratando explicitamente de formas de lutas socioculturais emergenciais, particularmente no âmbito dessa relação intrincada entre educação e culturas infantis ou, mais precisamente, da educação das várias formas de infâncias:

fazer uma linha ou um bloco passar entre duas pessoas, produzir todos os fenômenos de dupla captura, mostrar o que é a conjunção E, nem uma reunião, nem uma jus-

taposição, mas o nascimento de uma gagueira, o traçado de uma linha quebrada que parte sempre em adjacência, uma espécie de linha de fuga ativa e criadora? E... E... E... (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 17)

Fazer a linguagem gaguejar, eis o modo de acionamento desse instrumental de resistência política. A gagueira da linguagem está vinculada a uma fecunda discussão em Deleuze e Guattari, que remete particularmente à possibilidade de criação de uma língua menor no jogo com a linguagem. Importante enfatizar que a minoridade aqui não remete ao dualismo da minoria *versus* maioria, mas ao modo de relação com a ordem discursiva ou com a imagem de pensamento culturalmente codificada. A língua menor refere-se à criação desse traçado adjacente de uma linha de fuga que se constrói a partir dessa inundação da linguagem pelas múltiplas conjunções “e” – ou, como vimos, de um pensamento do E – fomentando assim múltiplas conexões.

Em sua obra *Kafka: para uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (2003) expressam, numa bela passagem, esse gesto de criação da/na linguagem:

Levar lenta e progressivamente a língua para o deserto. Servir-se da sintaxe para gritar, para dar uma sintaxe ao grito. Só o menor é que é grande e revolucionário. [...] Mas o que também é interessante, é a possibilidade de fazer da sua própria língua um uso menor, supondo que ela é única, que ela seja uma língua maior ou que o tenha sido. Estar *na* sua própria língua como um estrangeiro. (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 54)

Disso deriva um elemento extraordinário que ao mesmo tempo dispara e coroa esse gesto de criação e de resistência política que se faz na própria linguagem: trata-se da emergência de um *estilo*, para além de quaisquer capturas identitárias ou subjetivantes. Nas palavras de Deleuze, impecavelmente:

Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. Traçar uma linha de fuga. (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 12)

Talvez essa estilística por meio da qual se torna um estrangeiro em sua própria língua possa irromper como o elemento mais radical para pensarmos a questão antropofágica, numa abordagem pós-estruturalista. Para tal, urge renunciar a uma imagem de pensamento calcada nos dualismos e binarismos identitários. Faz-se necessário transtornar a imagem da “devoração”, arrancando-a do jogo dos antagonismos dialéticos que, do ponto de vista epistemológico, preservam as premissas identitárias como condição dos movimentos de transformação.

Defendemos que essas problematizações levantadas por Deleuze e Guattari a propósito da linguagem, da multiplicidade, da criação de uma língua menor, da estilística do estrangeiro enfim, oferecem recursos analíticos para um atravessamento na imagem da antropofagia. Cabe-nos, pois, indagar: poderíamos pensar numa espécie de antropofagia-gaguejante, cujo lastro seria a problematização do “verbo ser” (com suas amarras identitárias) e, ao mesmo tempo, o arriscar das experimentações com as conjunções “e...e....e...”? Quais as implicações estéticas, éticas e políticas no horizonte dessa antropofagia-menor que se anunciaria nesse “encontro” com a atmosfera deleuze-guattariana?

Por uma antropofagia rizomática: uma estratégia de pensamento frente ao debate educacional acerca das infâncias

Implicados numa crítica da linguagem, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida,

Jean-François Lyotard, Friedrich Nietzsche, entre outros, configuram um rol de pensadores contemporâneos que têm ancorado, do ponto de vista da fundamentação bibliográfica, um conjunto de pesquisas educacionais atuais sobre a questão da infância frente aos desafios constitutivos de um cenário de diversidade sociocultural.

De modo geral, os estudos contemporâneos alinhados a tais autores, a despeito de suas especificidades teórico-metodológicas, têm colocado em xeque a premissa ontológica da identidade da infância. Recusando a infância em si, como um “ser” que se dá a ser (re)conhecido, essas produções buscam configurar um modo de abordagem educacional na chave de um enfrentamento outro, que supõe a problematização da diferença.

Destaquemos alguns desses estudos no intuito de apontarmos alguns eixos ressonantes na pesquisa educacional atual: a focalização da questão da alteridade, da linguagem e da formação (LARROSA, 2001, 2002, 2004), (LARROSA; SKLIAR, 2001); a discussão sobre infância e devir minoritário (KOHAN, 2003, 2010); a tomada da infância como diferença pura (KOHAN, 2003), (CORAZZA, TADEU, 2003); a problematização do infantil e a infância informe (CORAZZA, 2002, 2013).

Tais formulações teóricas oferecem instrumentais de pensamento para lidar com os problemas político-educacionais na contemporaneidade, num cenário pós-colonialista de crítica cultural, cuja marca é a problematização radical das pedagogias colonizadoras. Nesse sentido, a invocação da questão antropofágica redundava numa estratégia analítica oportuna e profícua.

Alinhada à perspectiva de uma filosofia da diferença e debruçando-se sobre a discussão de uma educação antropofágica, a pesquisadora Gilcilene Dias da Costa (2011) afirma:

devora-se não a figura concreta (outro, o indivíduo da cultura), mas sim outrem (uma perspectiva, um ponto de vista) – para falar em termos deleuzianos -, ou seja, devora-se o mundo e seus possíveis, seus valores, suas regras, suas estruturas, sua psicologia. A devoração, nesses termos, é potência desejante de ação e não o resultado compulsivo da deglutição, em que se almeja apenas nutrir o organismo. (p. 31)

O deslocamento apontado é crucial: rechaça-se a atenção ontológica aos termos da relação de modo a focalizar o acontecimento da própria conexão. Poderíamos afirmar que a devoração antropofágica é um jogo intensivo.

Nessa mesma sintonia de atravessamento com o pensamento da diferença, a pesquisadora Suely Rolnik (2014, p. 6) afirma que “o critério de seleção para o ritual antropofágico na cultura não é o conteúdo de um sistema de valor tomado em si, mas o quanto funciona, com o que funciona, o quanto permite passar intensidades e produzir sentido”.

Considerando o nosso percurso argumentativo, defendemos que a reativação de um conceito (a antropofagia) a partir do encontro com outra linhagem epistemológica (a filosofia da diferença) pode fomentar outras perspectivas analíticas capazes de fazer frente aos problemas político-educacionais atuais acerca das infâncias. Nesse sentido, forjamos a imagem de uma *antropofagia rizomática*.

Com isso, ressaltamos o caráter político de um conceito bem como seus movimentos de recriação, pois entendemos que são estas as condições que disparam novas estratégias de resistência quando tomamos o pensamento como arena de guerra – daí nossa insistência na imbricação entre linguagem e relações de poder.

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 27-28), “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos

na medida de sua solução”. Há, portanto, uma condição imanente do conceito, que rebate diretamente ao campo de problematização fundado no gesto de interrogação do homem perante as contingências de seu espaço-tempo. Em suma, o conceito não é uma grade de representação atemporal a ser cotejada com um suposto real.

Além disso, os conceitos circulam e se encontram com outras condições de imanência, produzindo assim outros efeitos-conceito. Nos termos de Deleuze e Guattari (1992, p. 29-30):

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em ziguezague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado.

Ao produzirmos o atravessamento na imagem de antropofagia a partir do pensamento da diferença de Deleuze e Guattari, estamos arriscando encontros epistemológicos em “ziguezagues”, de modo que a antropofagia possa, talvez, desembaraçar-se de supostos dualismos limitantes e reinvestir-se de outras potências. Ao pensarmos na hipótese de uma antropofagia-gaguejante estamos evocando, particularmente, toda a formulação sobre *rizoma* brilhantemente articulada pelos parceiros franceses para a tessitura de sua obra.

A nosso ver, a discussão acerca de *rizoma* possibilita entrever possibilidades para uma antropofagia outra, refratária às formas canônicas dos modos de relação reativos, fundados em dualismos identitários, binarismos, polarizações ou antagonismos.

Ao desenvolverem a argumentação sobre rizoma, Deleuze e Guattari (1995a, p. 37) esclarecem:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser” mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e....e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (...). O meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

A forma rizomática corrompe a estrutura arborescente – eis a questão (micro) política fundamental. Os enraizamentos suportam e justificam tautologicamente os pilares daquilo que a cultura elege como verdade. Quando tratamos de enraizamentos identitários, essa lógica arborescente torna-se explicitamente mais cruel, pois acaba legitimando a economia de forças que distribui as relações de poder entre os sujeitos sociais.

Problematizar a dinâmica arborescente em nossa cultura pressupõe valorar os acontecimentos que se passam nos interstícios das relações, dilatando-lhes a potência que lhes é imanente. Em nosso entendimento, a citação anterior guarda uma chave política inédita de resistência quando nos chama a atenção de que “o meio não é uma média”, mas “o lugar onde as coisas adquirem velocidade”. Vale observar a condição diferencial desse “entre” delineado pelos pensadores franceses: não se trata de uma questão de espaço, de lugar, de posição na estrutura, mas de intensidade, de acontecimento, desse algo inefável que se passa no tempo.

É aqui que subjaz toda a diferença dessa experiência do “encontro” e que a torna rizomática.

A valoração do *intermezzo* e do tecido rizomático que o vivifica também abala a estrutura arborescente de nossa cultura devido tanto à impossibilidade de localização de origens quanto a de previsibilidade ou controle de efeitos. Deleuze e Guattari (1995a, p. 37) ironizam:

Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula 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...).

Obviamente essa condição de espraiamento da experiência rizomática compromete quaisquer possibilidades de cristalização de formas identitárias e, como consequência, isso confunde e dificulta a manutenção das relações/estruturas de poder já consolidadas. Forte golpe contra a ordenação da cultura moderna, pois.

Concordando com a proposição de nossos autores referenciais de que um conceito é força imanente e emerge a partir dos problemas de dado tempo, podemos pensar que a recorrência dos dilemas referentes às relações interculturais tem demandado urgentemente lançar mão de outros aportes epistemológicos e teóricos para lidar com a questão na contemporaneidade. É nesse sentido que podemos pensar que a atualidade evocaria outra forma de experiência antropofágica.

Isso posto, para pensarmos numa *antropofagia rizomática* são necessários alguns esforços de pensamento no sentido de problematizar algumas categorias consagradas pela abordagem crítica das relações interculturais. Enunciados como interação, hibridismo, multiculturalismo, hegemonia, pluralidade, diversidade, descolonização cul-

tural, entre outros – a despeito de suas apropriações em contextos libertários e emancipatórios de lutas e resistências – poderiam expressar relações de saber e poder, por meio da conservação de uma economia linguística fundada nos dualismos e antagonismos.

A propósito de nossos modos de relação com a infância, Larrosa (2001) nos instiga com a seguinte imagem de uma experiência de alteridade:

se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (p. 185)

Evocando a alteridade como um encontro com o enigma, o autor nos chama a atenção frente aos mecanismos de cristalização da linguagem e do pensamento os quais consubstanciam as relações de poder constitutivas dos contatos interculturais.

O destaque à experiência inominável do encontro com a infância é partilhado pelo pesquisador Walter Kohan (2003) quando, nos rastros lyotardianos, afirma que “a infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda” (p. 239). Tal disponibilidade à afetação passa a ser uma condição qualitativa do encontro e, portanto, de forjar uma experiência antropofágica da diferença.

Privilegiar o acontecimento do encontro com/das infâncias em detrimento da tipificação dessas infâncias parece ser a pedra de toque dessas inflexões teóricas con-

temporâneas pactuadas com uma filosofia da diferença. Em outras palavras, é por meio de uma crítica radical à ontologia das formas de infância(s) que poderíamos forjar outros modos de relações pedagógicas e quiçá, existenciais. Esse esforço de dessubstancialização se traduz na seguinte interpelação de Corazza (2013, p. 81): “com quais novas forças a infância vem entrando em relação? Pode daí advir uma nova Forma-Infância, que não seja mais a Criança nem o Infantil?”

A proposta de configuração de uma *antropofagia rizomática* encontra-se em ressonância com as problematizações levadas a cabo pelos pesquisadores acima referidos. Em nosso entendimento, reativar essa imagem antropofágica como um operador de pensamento fecundo para abordar a questão educacional-cultural no âmbito das infâncias, contribui para o adensamento dos seguintes aspectos analíticos vinculados às práticas de pesquisa em educação:

a) instrumentalização teórico-metodológica para problematizar a configuração dos objetos de investigação “infância” ou “infâncias”: esse aspecto remete à necessidade de fortalecer os modos de problematização das premissas ontológicas – essa herança da modernidade que conforma nossas maneiras de pensar e definem as bases daquilo que nomeamos e legitimamos como conhecimento. Pontualmente, a evocação de uma condição antropofágica rizomática possibilitaria a implosão das demandas por adesão identitária, seja na conformação de um objeto transcendente “infância” ou na disposição de uma série de “infâncias” as quais, a despeito da diversidade, ainda se objetivam e se definem a partir da prevalência do princípio ontológico.

b) instrumentalização teórico-metodológica para viabilizar a configuração de um objeto de investigação constituído a partir de uma perspectiva da imanência: o operador conceitual *antropofagia rizomática* possibilitaria o esmaecimento do foco analítico centrado nas ontologias identitárias (as infâncias) e, ao mesmo tempo, contribuiria para objetivar uma cartografia do campo relacional emergente na própria experiência de encontro, redimensionando assim todo um modo de configuração de objetos de investigação em pesquisa educacional.

c) aporte ético-político para formular uma crítica pós-estruturalista da cultura: afirmar uma qualidade rizomática do gesto de “devoração” cultural possibilitaria configurar uma crítica pós-colonialista atenta aos riscos de maniqueísmo frente aos valores culturais bem como aos movimentos dialéticos daí decorrentes. Ambos os riscos findam por reafirmar as premissas ontológicas que delimitam identidades de infâncias e identidades de culturas infantis, despotencializando, pois, a condição de experiência emergente no encontro antropofágico e reduzindo esse encontro a um mero jogo de interações socioculturais e/ou de disputas binárias.

Tais considerações epistemológicas implicam fortemente as práticas de pesquisas em educação, do ponto de vista ético-político. No âmbito do presente debate, o que está em cena é a necessidade de problematização do caráter colonizador ou descolonizador das pedagogias voltadas às infâncias. Ora, supondo as pedagogias como dispositivos discursivos formativos, conseqüentemente elas estariam indissociavelmente imbricadas com a defesa de determinados aportes culturais em detrimento de outros, ainda

que conclamem formas curriculares pautadas pelo multiculturalismo, pelo hibridismo cultural, pela pluralidade cultural, pela descolonização discursiva, etc. Apesar do caráter democratizante de várias modalidades de pedagogias, tais prerrogativas não impedem que os motes descolonizadores continuem linguisticamente implicados com a lógica da polarização identitária na abordagem das relações interculturais.

Em nosso entendimento, uma filosofia da diferença, aqui pontualmente formulada em termos de uma *antropofagia rizomática*, poderia fomentar uma espécie de estilística da pesquisa, de tal forma que, tensionando nossos modos de endereçamento à educação e às infâncias bem como confrontando os procedimentos linguísticos conformadores de nossas imagens de pensamento, pudéssemos afirmar a potência devoradora do *encontro* e suportar a vertigem dessa experiência de pensamento.

Referências

ANDRADE, Oswald de. *Obras completas: VI - Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

CORAZZA, Sandra M. *Para uma filosofia do inferno na educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

_____. & TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Gilcilene Dias da. Ecos canibais: educação antropofágica e produção da diferença. *Revista do Dífere*, v.1, nº 1, p. 25-43, jun/2011.

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Kafka: para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia - volume 1*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia - volume 2*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Felix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. & SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROLNIK, Suely. *Subjetividade antropofágica*. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjantropof.pdf>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades

Ligia Aquino

A discussão sobre a educação da infância e a possibilidade de pedagogia(s) descolonizadora(s) se faz a partir de uma das mesas realizadas no *I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo*, em 2012, na qual se abordou questões sobre identidades e infância¹. Propor pedagogia(s) descolonizadora(s) se inscreve na perspectiva do “Hemisfério Sul”, proposta por Boaventura Souza Santos (2004, p. 6), que concebe “[...] o Sul como metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo”, mas compreendendo que a apreensão da perspectiva do Sul exige que nos desfamiliarizarmos do Norte imperial e, do mesmo modo, do Sul imperial, isto é, “[...] em relação a tudo o que no Sul é resultado da relação colonial capitalista. [pois] só se aprende com o Sul na medida em que se contribui para a sua eliminação enquanto produto do império”. (Idem, p. 18) A concepção de pós-colonialismo, que não se res-

1 *Estrangeiras: raça? Gênero? Etnia? Sexualidade? Idade? O que isso tem a ver com a infância?*

tringe à contraposição Norte-Sul, mas se integra a outros sistemas de poder e de discriminação, opera numa lógica de globalização contra-hegemônica.

Ao associar ao debate questões referentes a sistemas de poder e de discriminação, remetemos ao conceito de cultura, confrontando-o à ideia de diversidade humana, vista como um valor universal, um bem comum, uma vez que as culturas são “patrimônio da humanidade” (ORTIZ, 2007). Outro aspecto a se considerar é o de “que a valorização das diferenças se faz em nome de um ideal também universalista: democracia, igualdade, cidadania” (Idem, p. 15), mas lembrando que o universal termina onde começa a cultura e a língua (p. 8). A língua e as práticas sociais em suas formas imateriais e materiais compõem os traços que nos dão sentido de pertencimento à cultura (ou uma cultura), compõem as redes de significações em que se configuram as identidades culturais.

Quando nos referimos a identidades – étnicas, raciais, de gênero, de geração, etc–, adotamos a perspectiva de Hall (2003), pautado em Laclau, na qual entende que “diferentes divisões e antagonismos sociais [...] produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos”. (p. 17) A estrutura identitária é aberta, tem uma história e produz histórias; as identidades se cruzam e, às vezes, se confrontam. Cada indivíduo, mesmo antes do nascimento, vivencia esse processo, visto que lugares, práticas, objetos e língua destinados a cada criança já se encontram organizados por seu grupo de origem. Nesse sentido, toda criança é território a ser colonizado, deve aprender uma língua, costumes, saber seu lugar. Pela palavra do outro a criança será nomeada/definida. Nomeia-se a raça, o gênero, a etnia, a condição etária e geracional.

O ato de nomear é um ato de invenção e significação e o “dado biológico” não é apenas biológico e nem revelado. No que se refere à identidade de gênero, segundo Rubin (1975), não se trata de uma “expressão das diferenças naturais”, mas justamente de um processo de “supressão das semelhanças naturais” via repressão: “nos homens, de tudo que seja a versão local de traços ‘femininos’; nas mulheres, da definição local dos traços ‘masculinos’”. (Idem, p. 10) Assim, afirma mais adiante a pesquisadora: “Cada nova geração deve aprender e encarnar seu destino sexual, cada pessoa deve ser codificada com seu *status* apropriado, no interior do sistema”. (p. 11)

O estudo de Rubin traz elementos para compreendermos que a distinção de gênero não se limita à revelação de um sexo e sua circunscrição a um mundo cor de rosa ou azul. O azul e o rosa são matizados. Há mais que homem e mulher, mesmo no plural – homens e mulheres. Estudos antropológicos relatam, por exemplo, que entre os Azande, onde os homens mais velhos monopolizam as mulheres, é possível um homem jovem “tomar um menino como esposa, enquanto espera a idade adequada” para ter uma mulher como esposa e desde que tenha posse para pagar o preço de uma noiva. De modo similar, encontrou-se em Daomé a possibilidade de uma mulher tornar-se um marido, caso tenha como arcar com o preço da noiva. Embora para nossos padrões convencionais esses exemplos possam se caracterizar como casamentos homossexuais, não os são, por serem “uniões entre sexos socialmente definidos como opostos”. (p. 10)

Ocorre que aquilo que é produto da cultura é naturalizado e parece universal e estável. Assim como gênero, a condição etária e geracional também se configuram de modo similar. Os dados parciais de pesquisa apresentados por

Terezinha Maher², referentes a algumas visões conflitantes entre os modos como professores indígenas e sua formadora não-indígena definem a categoria “infância”, destacam modos de estabelecer as idades e tempos da vida e como esses são variáveis num mesmo grupo social. No relato de sua pesquisa, ser criança, ser adulto, ser velho não é estável, a definição do ser criança varia entre sujeitos de um mesmo grupo social, mesmo quando se utiliza de aspectos referentes à esfera biológica, tais como força e destreza física. A pesquisadora observou que embora os sujeitos investigados mencionassem atributos como ter força para carregar fardos, destreza para utilizar determinadas ferramentas para se definir a categoria etária, como ser bebê, criança ou adulto, tais atributos são interpretados pelo indivíduo e definidos em função do que este concebe como necessário.

A “imprecisão” da definição do termo criança pode ser pensada via Filosofia através do conceito de tempo. A condição de criança não é apenas a de uma etapa, “uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento”. (KOHAN, s/d, p. 2) Aqui, a noção de temporalidade é alargada pelo grego clássico, em particular por dois termos: *chrónos* e *aión*. O primeiro se refere à continuidade de um tempo sucessivo, progressivo e sequencial, que na vida humana se representa pelas etapas de bebê, criança, jovem, adulto, idoso e tantas mais que se criar. O segundo é um tempo não numerável e nem sucessível. Tais noções de temporalidade permitem construir uma outra compreensão de ser criança e de infância, como faz Kohan em diálogo com Deleuze e Guattari (Idem) ao afirmar que

2 Mesa redonda *Em multiplicidades nomeia-se Infâncias: problematizando uma pedagogia pós-colonial*, durante o I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo, em 2012.

há duas infâncias, não excludentes e entrecruzadas. “Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que [...] se educa conforme um modelo”; a outra, a infância minoritária, se dá “como experiência, [...] como revolução, como resistência e como criação. [...] que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; [...] que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes”. (KOHAN, s/d, p. 6)

A tensão entre controle e explosão das vivências da infância nos faz retomar as questões de gênero e sexualidade a partir das contribuições do trabalho de Joaquim Brasil³, no qual aponta como se cria uma noção, um tipo de sexualidade, um personagem e como essa criação se associa a mecanismos de controle. Uma noção de “homossexualidade masculina” foi formulada no discurso da medicina legal e em textos jurídicos no século XIX e ainda circula neste terceiro milênio. No discurso oficial e científico emerge um personagem, “definido pelo corpo, por comportamentos e traços físicos: o ‘pederasta’”. (BRASIL, Ementa da palestra, 2012) Essa figura, resgatada inicialmente por literatos ingleses do século XIX dos clássicos gregos, visava construir um ideal de homem viril, assim como estabelecer uma relação pedagógica entre gerações – o homem mais velho que forma o mais jovem. O estudo dos poetas gregos permitiu construir uma estética viril, de culto à beleza, à juventude, ao ideal de liberdade e pureza. A figura da pederastia, que designa a atração forte entre o adulto e o jovem, estabelece uma relação erótica-pedagógica no sentido de aproximar as

3 Apresentado na Mesa Redonda: *Estrangeiras: Raça? Gênero? Etnia? Sexualidade? Idade? O que isso tem a ver com infância?*, durante o I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo, em 2012.

gerações e promover uma formação inteira da pessoa, não só intelectual, mas também de sua sensibilidade.

A noção de pederastia como monstruosidade aparece também no século XIX, na França, através das ciências médicas e jurídicas. As ciências médicas vão buscar no corpo as marcas que a sodomia deixava como provas para punir juridicamente seus praticantes, construindo, dessa forma, um personagem. As ações jurídicas tinham como objetivo proteger as famílias e as crianças desses indivíduos considerados monstros e, por conseguinte, manter o controle sobre a ordem social. Proteger e controlar, uma vez que, ao se definir o “exemplar” de monstruosidade, se estabelece uma estratégia de dominação através do medo da contaminação/contágio. Como alerta Silveira (2012), “os aspectos concernentes ao âmbito sexual não se restringe a ele, mas tocam outros âmbitos da sociedade, criam não apenas sexualidades e determinam gêneros, mas também definem sistemas de poder e dominação”. (p. 42)

As questões levantadas na apresentação de Joaquim Brasil fazem lembrar e pensar sobre o porquê de não se permitir o contato íntimo de crianças com homens; a reação existente, em geral, com a figura do professor de educação infantil. Como permanece em nosso imaginário o medo da pederastia! Por outro lado, vemos também que esse processo de construção da figura do pederasta como monstruosidade se deu no período em que a escola e os asilos infantis surgem como lugares de proteção e de retirada das crianças da convivência com outros – idades, gênero, raça, classe.

Os asilos infantis, as creches de caridade e filantropia e a escola funcionaram e funcionam como ferramentas de controle não só das crianças, mas também de suas famílias (KUHLMANN JR, 1998; GONDRA, 2010). Pela subjulgação, desempoderamento e culpabilização das famílias,

a ordem médico-jurídica, que fundamentou as práticas pedagógicas institucionais, define normas e condutas e desqualifica as famílias sob argumentos diversos: porque são pobres, porque são analfabetos ou não escolarizados, porque não conhecem as “ciências”, porque têm maus hábitos, porque descendem de escravos (ao invés de dizer escravizados).

Maria Carmen Barbosa (2007), em seu artigo sobre os impasses na escolarização das crianças, faz um importante alerta, recorrendo aos estudos de Lahire:

A idéia de que a escola é a “única” instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo ou oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida. A escola tem sido a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não legítimas”, isto é, não-hegemônicas. (p. 1061)

Dependendo das identidades do grupo de pertencimento das crianças, a inclusão é mais ou menos excludente e a condição de estrangeiro é maior. As questões etárias, de gênero, de raça quando atravessadas por questões de classe se acentuam, promovendo um processo de colonização das famílias e das crianças, no qual a negação de suas identidades as coloca em condição de subalternidade. Entretanto, tal processo, embora dominante, também é marcado por resistência e as crianças têm um papel central na sua condição de potência e criação, bem como na sua condição de “Hemisfério Sul”, território colonizado. Nesta condição, podemos buscar a perspectiva das crianças para reinventar a emancipação social dos grupos colonizados, como classes e grupos identitários subalternizados.

Se ser criança é um território a ser colonizado, podemos falar de ação descolonizadora da infância e, ampliando tal conceito, assumirmos a infância como inauguração; não como simples ausência ou falta, mas como a possibilidade de criação e invenção. Kohan (s/d), em diálogo com Agamben, nos dá pistas para essa ação, ao esclarecer que a “infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura”. (p. 2)

Dessa perspectiva de infância é possível propor uma Pedagogia descolonizadora, como utopia, no sentido de permanente busca e de criação e invenção. Ou, ainda, como proposto por Anete Abramowicz em conferência de abertura durante o seminário aqui mencionado⁴. A pesquisadora sugere uma educação infantil como espaço de diáspora, vista como “o espaço dos que estão e dos que vieram, não mais a ideia de pátria (idealizada e homogênea) [...]. É uma inflexão operada pelos coletivos sociais a partir da racialização, do gênero, da sexualidade, e etnia; cultura tem significado pluralidade do mesmo”. (ABRAMOWICZ, Ementa da Conferência de abertura, 2012) A ênfase na educação infantil se coloca justamente por ser uma etapa da educação destinada às crianças em seus primeiros anos de vida e suas primeiras vivências em espaços de educação coletiva, de encontro entre pares. A educação infantil, com o ingresso cada vez mais cedo e agora com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade⁵, muitas vezes tem

4 *Descolonizando as pesquisas com crianças*, durante o I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo, em 2012.

5 A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, dentre outras medidas, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Publicado no Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009.

operado no sentido de modelar a expressão e o imaginário infantil, justamente quando a expressão e o imaginário estão se inaugurando.

Pensar a educação infantil como espaço de diáspora, parte do entendimento de “criança como autóctone e estrangeiro” (Idem), como “Norte-Sul”, como etapa e experiência, luz e sombra, traço e mancha. Empreender tal ação nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações. Sem língua. Buscar a condição de infância como ruptura, (re)criação. A força da criação está na tensão entre possível e impossível. Projetar e perseguir as sombras, as penumbras. A experiência sensível contribui ao movimento contra-hegemônico para se desfamiliarizar de padrões impostos nas práticas colonizadoras. Experiências no campo estético oportunizam confrontar o lógico e o ilógico, o saber e o não saber, o possível e o impossível; as experiências estéticas são um caminho para pensar “na deformação, na criação de uma zona em várias formas que não são identificadas; o comum a elas é a indiscernibilidade. O sensível das cores e sombras precisa do esvaziamento dos clichês”, conforme registra a exposição realizada por Antônio Carlos Amorim⁶ (AMORIM, Ementa da palestra, 2012). Viver o estranhamento como estrangeiro/criança nos espaços educacionais para constituir lugares da infância, não só para as crianças, mas a todos os atores envolvidos.

Ao tomarmos as crianças como estrangeiras e considerarmos os estudos da sociologia da infância e da geografia da infância, vemos que as crianças produzem seus territórios – espaços significados e que demarcam sentidos de pertencimento. As crianças produzem cultura, as culturas

6 Mesa Redonda: *Em multiplicidades nomeia-se Infâncias: problematizando uma pedagogia pós-colonial*, durante o I Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-colonialismo, em 2012.

infantis, como nomeou Florestan Fernandes ao estudar as trocinhas do Bom Retiro (2004). Nesse estudo se evidencia que as brincadeiras e as relações entre as crianças fora da tutela dos adultos são via de criação da própria infância, mas também da sociedade como um todo, uma vez que através destas se transmitem e perpetuam elementos que narram sobre outros tempos, fazendo assim um papel de manutenção e recriação da cultura. As crianças e as culturas infantis não podem ser desconsideradas na formulação de pedagogias descolonizadoras se pretendermos enfrentar as lógicas de discriminação e negação das identidades culturais.

Mas afinal, qual educação infantil e escola de ensino fundamental queremos? O que queremos/desejamos? Mais que Casa da Criança, como idealizou Montessori, propomos um lugar da infância como possibilidade, potência, da não-fala e da fala que se inaugura, da criação e tempo de experiência para as crianças e para suas professoras e professores e quem mais compartilha esse espaço. Constituir-se assim como uma oportunidade de produzir uma “infância da educação e não já apenas uma educação da infância”, como nos provoca Kohan. (s/d: 7)

[...] talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola. Nessa tentativa, estão envolvidas questões ontológicas e políticas. (KOHAN, s/d: 7)

Referências

BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 5 de maio de 2009.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. *Proposições*. Dossiê Educação Estética. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 15, nº 1 (43), jan.-abr. 2004, p. 229-250. .

GONDRA, José G. A emergência da infância. *I Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*. Tendências e Desafios Contemporâneos. Juiz de Fora: UFJF, 2008. (Mimeo)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (7ª Ed.) Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In *Educação Pública*. Rio de Janeiro, CECIERJ, s/d. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em 24 de março de 2013.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, nº 34, p. 7-16, jan.-abr. 2007.

RUBIN, Gayle. *A circulação de mulheres. Notas sobre a “economia política” do sexo*. Traduzido por Edith Piza. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social/PUC/SP, s/d. (Mimeo)

SILVEIRA, Juzelia de M. Masculinos e femininos – pensando as abordagens acerca do gênero no âmbito escolar. *Revista da Fundarte*. Montenegro/RS, ano 12, nº 23, p. 38-43, jan.-jun. 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e outro*. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2012.

Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas

Daniela Finco

As modernas sociedades ocidentais fixaram as características “básicas” da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos. A normalização da dicotomia homens versus mulheres acabou por fundar a forma de pensamento segundo a qual há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino; há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas para as mulheres ou para os homens. A tendência com relação a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo.

A cristalização dos papéis masculinos e femininos já se inicia na infância e leva à produção da menina e do menino “legítimos” ou “normais”. Para enfrentar a dicotomia corpo e mente, presente em nossa sociedade ocidental, temos que enfrentar a Biologia para buscar argumentos que fundamentem alguns dados que nos parecem “determinantes” com relação às crianças. São essas características inatas,

adquiridas, genéticas ou construídas socialmente? Em que elas interferem na Educação Infantil? É certo que bases de cunho biológico interferem sobremaneira em nossas concepções de educação. A tradição ocidental, que separa o corpo e mente, materializa-se em diferentes disciplinas do conhecimento, resultando em uma certa *ortopedia pedagógica*. (SAYÃO, 2008)

Desse modo, este capítulo pretende abordar as tensões entre gênero, corpo e infância, buscando problematizar a forma como os corpos de meninas e meninos são socialmente classificados e categorizados. Categorização que constitui uma forma de poder gerador de desigualdades. Sejam de raça ou de classe, sejam de gênero ou de sexualidade, todas as categorias têm por objeto organizar intelectualmente a divergência, naturalizando-a e hierarquizando-a.

Durante muito tempo, a diferença de sexos justificou o tratamento discriminatório (tutelar) das mulheres, da mesma maneira que a diferença de raças legitimou a escravidão e o colonialismo. Na interação das diversas formas de opressão, é possível delimitar a lógica da dominação, que consiste em fabricar diferenças para justificar a exclusão de uns e a hegemonia de outros, como nos aponta Daniel Borrillo (2011):

Disposição de um poder que vai do individual ao social, as categorias evocadas organizam um critério de acesso desigual aos recursos econômicos, políticos, sociais e/ou jurídicos. No nível pessoal, é um processo mental de subjetivação – em que se faz o indivíduo discriminado aceitar a natureza essencial de sua diferença – que torna possível alimentar regularmente a resignação dos dominados ao *status* atribuído pelo dominante. (p. 31)

Ao questionar a lógica da dominação de gênero na infância, este capítulo pretende refletir de que maneira essa

distinção natureza/cultura é atribuída ao corpo e produzida pelas ciências médicas, biológicas e sociais, em um determinado contexto social, histórico e cultural. De que maneira as pesquisas usam as relações sociais para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem a ela o mundo social. Em outras palavras, como passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e questionar quais os efeitos sobre aquilo que se entende por masculinidade e feminilidade. Discutir o quanto essas explicações se traduzem em uma forma de colonização do corpo.

Como estas diferentes disciplinas do conhecimento vêm construindo dicotomias que permanecem muito fortemente nos dias de hoje, na maneira como organizamos nossas vidas. Apontar como a insistência, cada vez mais cedo, na dicotomia homem/mulher em nossa sociedade tem um papel profundo na maneira e na forma como educamos nossas crianças.

Afinal, qual o papel que a Biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais? A proposta é a de problematizar os fundamentos do determinismo biológico na construção das diferenças entre meninas e meninos e nas dicotomias de gênero. Questionar sob quais bases as diferenças são construídas e, como nos aponta a filósofa belga Françoise Collin,

Como é que a diferença se instalou nos dois? Por que a afirmação da diferença ontológica se vê confrontada com a realidade tristemente empírica de uma dualização generalizada das funções sociais? Que acidente ou que peripécia pode justificar ou elucidar esta passagem da “neutralidade” da sexuação, da diferença que difere a cada instante, para a dualidade e, o que é pior ainda, para a hierarquia? (1991, p. 336)

As falsas dicotomias – corpo e mente, razão e emoção, força e sensibilidade –, como veremos nos tópicos a seguir, acabam presentes na nossa concepção de infância e educação, caracterizadas por uma educação do corpo, desenvolvida por uma ortopedia pedagógica e justificadas por uma pedagogia dos hormônios.

A desconstrução dessas dicotomias é fundamental para que possamos compreender de que maneira as diferenças sociais são atribuídas ao corpo e analisar as contribuições de várias vertentes teóricas, produzidas pelas ciências médicas, biológicas e sociais, que fazem referência às diferenças sexuais baseadas no corpo, para explicar possíveis variações das habilidades, das capacidades, dos padrões cognitivos e da sexualidade humana.

As possibilidades da discussão sobre a relação corpo, gênero e educação apontam para as ideias de “natureza humanizada” e de “corpo social e biologicamente inacabado” e podem ajudar-nos a refletir sobre estas questões e principalmente como escapar das formas de pensamento dicotomizadas por gênero.

Esta lógica de pensamento também está presente dentro das instituições de educação infantil. Com a dicotomização de gênero, as instituições de educação tendem a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. O sexismo está presente na educação das crianças e afeta o crescimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos. O modo como meninos e meninas estão sendo educados pode contribuir

para se tornarem mais completos e/ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

Bases biológicas das diferenças: dicotomias pela natureza

A insistência, cada vez mais cedo, na dicotomia homem/mulher em nossa sociedade tem um papel profundo na maneira como organizamos nossas vidas. É necessário compreender e questionar de que maneira as diferenças sociais são atribuídas ao corpo e analisar as contribuições de várias vertentes teóricas, produzidas pelas ciências médicas, biológicas e sociais, que fazem referência às diferenças sexuais baseadas no corpo (cérebro, genes, hormônios e fisiologias masculina e feminina), para problematizar as afirmações sobre as possíveis variações das habilidades, das capacidades, dos padrões cognitivos e da sexualidade humana.

Como o conhecimento sobre o corpo adquire gênero? Como, em outras palavras, o social se materializa? Segundo a bióloga e feminista Anne Fausto-Sterling (2000) a discussão sobre o processo de incorporação do gênero deve utilizar três princípios básicos.

Primeiramente, o par natureza/criação é indivisível. Em segundo lugar, organismos — humanos ou outros — são processos ativos, alvos móveis, desde a fertilização até a morte. Terceiro, nenhuma disciplina acadêmica ou clínica sozinha nos fornece a verdadeira ou a melhor maneira de se entender a sexualidade humana. Os insights de muitas pessoas, das teóricas críticas feministas aos biólogos moleculares, são essenciais para se compreender a natureza social da função fisiológica. (p. 235)

Anne Fausto-Sterling observa como grande parte dos processos e resultados de pesquisas da área médica são simplistas. Aponta que é necessário um sistema interdisciplinar,

de abordagem dinâmica, para estudar sexo, gênero e sexualidade. Como feminista e bióloga, seu conhecimento sobre a história da ciência levou-a a centrar-se na forma como a produção do conhecimento científico é influenciada pelas histórias enraizadas em práticas humanas, língua, política e cultura. Essa perspectiva contribui para a desconstrução de determinadas “verdades” que vêm sendo construídas quando falamos das diferenças entre meninos e meninas na infância.

Os fatos científicos não são universais, mas são sempre construídos dentro de um determinado contexto histórico e social. Como a nossa visão social tem mudado, também se vêm transformando as nossas opiniões científicas sobre a sexualidade e o corpo humano. As ideias de Foucault (1977) sobre disciplinas e regimes de verdade são também evidentes nos estudos de Fausto-Sterling. Foucault alegou que os constrangimentos estruturais das disciplinas formam nossa capacidade de olhar para o mundo. Ele também descreveu como os nossos conceitos de normalidade estão presentes na forma como construímos o conhecimento. Desse modo, Fausto-Sterling aponta para outra importante ideia, quando afirma que a influência da normalidade no estudo da sexualidade e das identidades de gênero tem sido particularmente perniciosa.

Ela argumenta que as investigações sobre sexualidade e as identidades de gênero se manterão constrangidas, enquanto nós continuarmos a aceitar o dualismo “mente e corpo”, no qual — sustenta ela — o corpo (natureza) é o fundamental precursor de comportamento. A pesquisadora defende uma perspectiva mais flexível sobre as identidades de gênero e sexualidade: aquela que não dá significado primário ou *status* aos genitais, mas permite ao indivíduo o direito de redefinir a sua identidade sexual. É necessário

mudar a nossa perspectiva, ver a natureza e a cultura como sistemas indivisíveis e dinâmicos.

Articulando Biologia, Medicina e Ciências Sociais, a bióloga revela ainda como essas pesquisas usam as relações sociais para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem a ela o mundo social. Em outras palavras, passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e questionam quais os efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

Para compreender como são tratadas as múltiplas diferenças de gênero no espaço da Educação Infantil, também é importante ressaltar os vestígios da história da nossa concepção de “hormônios sexuais” e como esse conceito foi aplicado à investigação sobre o sexo e as identidades de gênero.

Porém, as diferenças entre homens e mulheres não podem ser explicadas pelo hormônio ou pelo corpo caloso. Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre as diferenças sexuais, pois “quanto mais procuramos uma base física para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura”. (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 19) As ciências das áreas médica, biológica e psicológica passaram da discussão das diferenças externas para as diferenças internas e explicam, a partir dessa análise, quais os efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade.

Os paradoxos inerentes a tais raciocínios continuam a rondar a medicina dominante, situando mais e mais os debates escolares e as bases do ativismo ao redor das identidades sexuais. Apesar do desenvolvimento tecnológico, insiste-se na polaridade e justifica-se a natureza binária. Essas ideias reforçam os tabus e os mecanismos de defesa

impostos sobre uma prepotência biológica e médica. Maria Cristina Cavaleiro (2009) vai nos falar de uma *pedagogia dos hormônios*:

Articulando o fundamento da sexualidade universal e biologicamente determinado, os hormônios entram em ação, reduzindo-a a uma essência interior, uma pulsão. Atravessada por sutilidades e deslizando mecanismos de disciplinarização da sexualidade, a ordem dos hormônios produz alusões, citações e significações que orientam condutas e ações. (CAVALEIRO, 2009, p. 121)

A *força dos hormônios* revela, ao mesmo tempo, o poder que esse discurso confere aos adultos. Interessa-nos problematizar o sentido e o significado que adquire esse discurso ao moldar as identidades das crianças no interior das práticas educativas na educação infantil. Esse tipo de orientação está presente, nos dias atuais, na forma como professores/as educam as crianças pequenas. Por isso, não é de achar estranho que atualmente todos os esforços da educação de meninas e meninos se concentrem na educação dos corpos, dos desejos e das vontades.

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina — existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. Há uma forte preocupação, na história dos estudos dos comportamentos masculinos e femininos durante a infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na “maleabilidade das identidades das crianças” pequenas. É necessário estar atento para a maneira como os resquícios das contribuições das áreas médicas, biológicas e psicoló-

gicas ainda estão presentes no imaginário das pessoas nos dias de hoje e influenciam na “educação do corpo”, como nos alerta Carmen Soares (1998).

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico; são, isto sim, construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico. Segundo Maria Luiza Heilborn (1997), tais interpretações científicas também são construídas socialmente, e o papel que a biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais é fraco, pois a espécie humana é essencialmente dependente da socialização. Imediatamente após o nascimento da criança, já se encontram indícios claros da ação da cultura sobre o desenvolvimento da criança, a qual, pela mediação social do outro, opera “conferindo aos *gradientes* de evolução biológica as *marcas do humano*”. A investigação realizada por Angel Pino, que teve como base a teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky, estudou a articulação entre as funções biológicas e culturais no desenvolvimento da criança, resultando na trama dialética entre cultura e natureza.

Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma cultura que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma “natureza humanizada”. (PINO, 2005, p. 268)

Outro ponto relevante nesta discussão é a questão das diferenças culturais. Para a Antropologia, que estuda a diversidade cultural das sociedades, em se tratando de cultura, a dimensão biológica da espécie humana não é tomada como um fator explicativo relevante, pois é própria da condição desses seres a capacitação cultural como essencial

à sobrevivência. É a cultura que humaniza a espécie, e o faz em sentidos muito diferentes. (HEILBORN, 1997) A partir da comparação entre diversas sociedades, percebe-se que homens e mulheres são modelados socialmente de maneira muito variada. Pode-se deduzir, em consequência, a fraca determinação da natureza na definição de comportamentos sociais; a espécie humana é essencialmente dependente dos processos de socialização. (ELIAS, 1994)

É fundamental desconstruir a ideia de um corpo essencialmente natural. O corpo não é uma entidade meramente natural, ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura. Nossa sensação física passa, obrigatoriamente, pelos significados e pelas elaborações culturais que um determinado meio ambiente social nos dá. É necessário, portanto, problematizar a ideia de que existe uma natureza humana, uma essência imutável, que percorreria todas as culturas, todos os grupos sociais; e que homens e mulheres teriam uma espécie de substrato comum, que seria mais ou menos inalterável. Não é possível desvincular o homem da cultura. O que o diferencia de outros animais, principalmente, é a sua capacidade de produzir cultura. Cultura essa que não é um ornamento, um algo a mais que se sobrepõe à natureza animal. A cultura foi a própria condição de sobrevivência da espécie. Portanto, pode-se dizer que a natureza do homem é ser um ser cultural. (GEERTZ, 1973)

Assim, ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em reações automáticas, em pequenos gestos cotidianos — cujos motivos e objetivos nos escapam — que repetimos sem ter consciência de seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis nos

costumes e nas regras inflexíveis. “E todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato da escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real do indivíduo” (HELLER, 1992, p. 59).

Diante das opressões que as crianças sofrem, meninos e meninas podem deixar de exercitar habilidades mais amplas, deixar de experimentar, de inventar e de criar. O modo como estão sendo educados pode contribuir para se tornarem mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações. Desse modo, veremos a seguir como algumas práticas educativas estão pautadas nas concepções biologicistas da constituição da identidade de gênero e da sexualidade das crianças.

Relações de poder: corpo, gênero e infância

Estabelecer relações de poder e a reflexão sobre o elo entre criança, gênero e corpo exige o diálogo com os diferentes processos de socialização e a relação natureza e cultura. Os estudos sociológicos mostram-nos que o corpo humano não se reduz à sua dimensão biológica. O corpo é também artefato impregnado de símbolos, de representações e de significados. Assim, a cultura pode ser expressa no corpo e em suas ações.

Marcel Mauss também contribuiu decisivamente nesta área com seus estudos sobre “A expressão obrigatória dos sentimentos” e “As técnicas dos corpos”. Questiona Émile Durkheim, quando aponta que em sua obra o corpo permanece implícito. Nesse sentido, a corporalidade ficaria muito mais da competência da Medicina ou da Biologia do que da Sociologia. Os estudos de Marcel Mauss afirmam que há uma construção cultural do corpo feminino diferente da construção do corpo masculino; descreve uma classificação

das técnicas corporais, que inclui o sexo como um dos critérios. O corpo, desse modo, é objeto da cultura na medida em que é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo os parâmetros de cada cultura, como já constatado por Mauss (1974).

Assim, quando nos referimos ao corpo, falamos de um corpo que come, bebe, faz sexo, limpa-se, corre, anda, nada, medica-se, ornamenta-se, dorme, descansa, gesticula e fala (ELIAS, 1994). E, ainda, um corpo socialmente classificado e hierarquizado – negro, branco, infantil, homossexual, adulto, feminino, heterossexual, forte, masculino – de forma a determinar papéis sociais e estabelecer relações de poder. Os corpos e sua gestualidade podem ser imaginados como expressão e lugar de inscrição da cultura, e as imagens de corpos podem ser consideradas como registro de marcas e de lugares sociais ocupados:

Como lugar visível e como registro verdadeiro da cultura, o corpo e sua gestualidade são objetos de intervenção do poder. A intervenção dirigida, forjada por inúmeras técnicas que são aprimoradas para incidir sobre o corpo e o gesto, vai se consolidando como prática social desejada, delineando o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos. (SOARES, 1998, p. 48)

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais que acontecem nas relações entre as crianças, entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Pela corporalidade, a criança faz do mundo a extensão de suas experiências. O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar identidade, precisamente porque, assim como esta última, ele é instável. Como afirma

Georges Vigarello, o corpo é “um objeto suscetível de esclarecer um mundo”. (2003, p. 23) O corpo produz sentidos continuamente e assim participa de forma ativa do espaço social e cultural.

O processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social da criança. É a relação com os outros, crianças e adultos, que dá ao corpo o relevo social de que necessita; oferece a possibilidade de constuir-se como ator social.

Porém, o conceito de infância não foi muito debatido em Sociologia, embora tenha sido entendido precisamente como uma transição da natureza à cultura. O conceito de socialização, portanto, não só tendeu a colocar as crianças em uma relação passiva à cultura, mas também repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixaram de ser natural. Desse modo, é a releitura crítica do conceito de processos de socialização que acaba contribuindo fundamentalmente para a construção do conceito da criança como ator social.

A Sociologia da Infância, ao questionar se a infância poderia ser vista exclusivamente como uma fase de crescimento biológico ou como uma construção social, nos provoca a perguntar também qual seria o peso a ser dado a cada uma dessas dimensões da infância, problematizando relações de poder. Para tentar escapar a essa dicotomia sociedade versus natureza, Chris Shilling (apud PROUT, 2004) tenta sintetizar estas duas abordagens e, ao fazê-lo, desenvolve uma posição que é de grande potencial para os estudos da infância. A essência da sua sugestão é que o corpo humano é “social e biologicamente inacabado” no momento do nascimento. Ao longo da vida é evidente, através de mudanças de processos que são simultaneamente biológicos e sociais. Para Shilling, a relação entre corpo e

sociedade é recíproca: a sociedade trabalha no corpo, tal como o organismo trabalha na sociedade. E nesse sentido o tema do corpo como social e biologicamente inacabado reconecta o que o construcionismo separou, fazendo-nos prestar atenção em como o corpo e a sociedade trabalham um sobre o outro.

O corpo é representado e classificado simbolicamente, mas há também as práticas sociais que o moldam materialmente, como por exemplo, dieta, exercício e regime disciplinares. Podemos considerar que o corpo está inacabado no nascimento e, no curso da vida, vai mudando mediante processos simultaneamente biológicos e sociais.

Assim, ele se constroi ininterruptamente por meio de processos de socialização, e é durante a infância, que está marcada por uma rápida mudança no corpo, quando este processo de “acabado” pode revelar-se particularmente bem. E “se o corpo deve ser, por consequência, compreendido como ente tanto biológico como social – mas inacabado em ambos aspectos, as diferenças de sexo e o modo como elas se originam são um excelente exemplo”. (PROUT, 2004, p. 85)

Desse modo, corpo e infância tornam-se compreensíveis como fenômenos complexos da relação entre cultura e natureza. A forma como as crianças vivenciam seus corpos é, portanto, um elemento importante pelo qual as crianças criam ativamente as suas identidades. O corpo torna-se um recurso fundamental para fazer e quebrar a identidade, precisamente porque, assim como esta última, ele é instável. O que poderemos ver ao longo desta pesquisa é a intrínseca relação entre a construção da identidade de gênero das crianças e os significados do corpo na infância.

Ao problematizarmos a vinculação do corpo à natureza, uma das questões centrais para a construção de uma

Pedagogia da Infância descolonizadora é aquela que diz respeito aos lugares do corpo e suas experiências. Parece-me que, até o momento atual, aquilo que sabemos sobre o corpo das crianças pequenas nos é repassado por algumas disciplinas reconhecidas hegemonicamente como “disciplinas somáticas”, utilizando uma expressão do Alain Corbin (1991). Boa parte dessas disciplinas tem como objeto de seu estudo o corpo compreendido como matéria, como unidade desvinculada do social.

É necessário problematizar a tensão da relação entre corpo e infância, em favor de uma ampliação dos espaços de protagonismo do primeiro, no que se refere ao respeito às múltiplas expressões da segunda. (SAYÃO, 2008) Desse modo, a atenção ao corpo das crianças e à forma como estas são vivenciadas e construídas é, então, claramente importante para a compreensão das práticas educativas e do processo de escolarização, do qual meninas e meninos participam, na relação com pessoas adultas.

Sobre esta questão, Pia Christensen (1993) destaca que a atividade criativa das crianças está em relação paradoxal com o adulto; ela mostra como as experiências das crianças e suas expressões corporais possuem formas bastante diferentes dos adultos seus educadores, tais como professoras. A pesquisadora amplia esta questão, mostrando que as crianças podem exprimir experiências corporais de modo bem distinto dos adultos que cuidam delas (apud JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

Relacionar os estudos sobre corpo e infância pode ajudar-nos a discutir a questão da condição infantil e do processo de colonização dos corpos e dos desejos dos sujeitos. A construção da identidade de gênero está relacionada à construção de significados em torno do corpo na infância, pois “paralelamente à palavra os movimentos do corpo

contribuem para a transmissão social dos sentidos”. (LE BRETON, 2007)

Entretanto, olhar para o corpo e sua corporalidade pode dar-nos dicas de como o corpo da criança, muitas vezes escolarizado, classificado e hierarquizado, aprisionado pelas dicotomias de gênero, também encontra formas de ser um corpo livre e transgressor, que vivencia experiências de forma a assumir papéis sociais e estabelecer relações de poder na constituição de suas identidades de gênero. As diferentes formas de ser menino e de ser menina são evidenciadas dentro de um processo de socialização, no processo de escolarização, onde as crianças são atores sociais.

É importante compreender que as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade considerada dominante em nossa sociedade e à feminilidade tradicionalmente atribuída às mulheres são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas nos corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos.

Desconstruindo as dicotomias: por uma educação descolonizadora da infância

Mas, afinal, é possível fazer educação produzindo diferenças? Uma educação descolonizadora desde as primeiras relações na infância?

Olhar para as interações de gênero no interior das instituições de educação infantil significa considerar que estas relações de poder sob influência de um contexto social mais vasto que exalta o apagar das diferenças. Formas de poder que atuam tanto sobre crianças quanto sobre pessoas adultas, homens e mulheres, têm uma forma cotidiana de dominação.

Podemos ver um processo de socialização de gênero, de colonização do corpo, que possibilita experiências cor-

porais marcadas por uma relação desigual, marcadas pela condição de menina e de menino. Assim, os diferentes jeitos de ser criança com “trejeitos diferentes” são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias que ,voltadas para uma “educação do corpo”, buscam civilizá-lo, sexualizá-lo, colonizá-lo.

As relações de poder estão presentes nas instituições de educação infantil e no processo de escolarização das crianças, tanto em nome da sua proteção quanto como da sua segregação (QVORTRUP, 2001), lugar para aprenderem as formas de serem verdadeiros meninos e verdadeiras meninas, mas também lugar para possibilidades de transformações, de outras relações emancipadoras. Repensar as “feminilidades” e as “masculinidades” não como bipolares, mas como dimensões independentes, relativamente separadas e profundamente relacionais, torna-se essencial para desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção de gênero nas infâncias de meninas e meninos; torna-se essencial para a construção de uma pedagogia descolonizadora.

Referências

BORRILLO, Daniel. A homofobia. IN: LIONÇO, Tatiana & DINIZ, Debora (Orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres; EdUnB, 2009.

CAVALEIRO, Maria Cristina. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COLLIN, Françoise. Diferença e diferendo: a questão das mulheres na filosofia. In: DUBBY, George & PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente. O século XX*. Porto: Afrontamento, 1991, Volume 5, p. 315-350.

CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIÈS, Philippe & DUBY, Georges (Orgs.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, Volume 4, p. 413-611.

CHRISTENSEN, Pia & JAMES, Allison (Orgs.). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, Volume 1.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GEERTZ, Clifford. Pessoa, tempo e conduta em Bali. In: *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero, sexualidade e saúde. In: SILVA, Dayse de Paula Marques (Org.). *Saúde, sexualidade e reprodução - compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997, p. 101-110.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. (4ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

JENKS, Chris. Constituinte a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*. Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Portugal, nº 17, 2002.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. (2ª Ed.) Petrópolis: Vozes, 2007.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.

_____. As técnicas do corpo. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac e Naify, 2003, p. 401-422.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças. In: *Congresso de Sociologia da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2004.

QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor?: a colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lucia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, v. 2, n° 2, 2008.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos de corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n° 2 (41), p. 21-29, maio-ago. 2003.

Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches

Fabiana de Oliveira

Introdução

O presente trabalho se agrega a outros já realizados que se opõem à ideia de ‘natureza infantil’. Parte do pressuposto de que essa ideia foi produzida e que, consequentemente, também produz um tipo de criança e um tipo de infância que são o resultado de uma construção social e que é acompanhada de continuidades e mudanças ao longo do tempo, variando de uma cultura para outra.

Esta produção e reprodução da infância são ocasionadas por vários fatores; dentre eles, temos um elemento muito importante que é a Pedagogia materializada na institucionalização da infância e que possui uma forte função normativa e colonizadora, que utiliza técnicas globais de controle e produção de um determinado tipo de corpo infantil.

A Pedagogia e a institucionalização da infância inserem a criança no conjunto de dispositivos existentes para

a regulação das populações infantis, ou seja, sua “administração simbólica,”¹ por meio do controle e normalização que passa a se configurar como uma nova forma de conceber esse segmento populacional com o intuito de gerir e controlar, justificados pela preservação de sua vida para torná-la mais produtiva.

Dessa forma, podemos compreender que a educação é um elemento-chave no processo de mudança social e é intrínseco à produção, regulação e reprodução da infância ao longo do tempo e que funciona para formatar uma ideia particular de criança e infância. (JAMES; JAMES, 2004)

Isto posto, o objetivo desta reflexão é compreender as relações estabelecidas entre adultos e bebês, tendo como objeto de análise as técnicas/práticas presentes numa creche pesquisada a partir dos usos do tempo e do espaço e sua relação com a socialização das crianças enquanto processo de subjetivação dos corpos infantis a partir das relações de poder entre adultos e crianças, tendo como recorte a questão racial.

O conceito de “paparicação”² como categoria de análise foi fundamental para compreender as relações estabelecidas entre adultos e bebês a partir das práticas de educação e cuidado oferecidos. Essas práticas são entendidas a partir de uma perspectiva “foucaultiana” que dá visibilidade às

1 Conceito utilizado por Manuel Jacinto Sarmiento. O que cabe na mão ... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 73-85.

2 O termo “paparicação” está sendo utilizado como categoria analítica e devemos pontuar que foi utilizado anteriormente por Ariès e 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 criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158).

práticas discursivas e não-discursivas; enquanto práticas de subjetivação, têm a “paparicação” como um elemento constituidor de relações de poder.

O trabalho está dividido em cinco partes que se complementam: na primeira, apresentamos uma reflexão envolvendo o conceito de socialização e as crianças negras, pensando no espaço escolar enquanto constituidor de “modos de ser”; na segunda, há uma contextualização do percurso da pesquisa realizada, que se configura como o foco central para a elaboração desta discussão; na terceira apresenta-se a rotina da creche aqui pesquisada e suas relações com a socialização e constituição das subjetividades infantis; na penúltima são discutidos os dados envolvendo a questão racial e as práticas educativas vivenciadas na creche pelos adultos e crianças e, por fim, fecha-se a análise com uma discussão envolvendo as possibilidades de resistências pelas crianças a estas agências de controles instituídos, visando a uma educação infantil não-colonizadora.

A socialização da criança negra

Historicamente, as crianças são apresentadas como seres desprovidos de “fala”. Nesse sentido, são sempre os adultos que dizem sobre elas; no entanto, dessa história contada, falou-se desde o princípio de uma criança genérica, universal, branca e europeia. Por isso mesmo, a própria história da infância reflete uma discriminação quanto às crianças negras.

A criança negra foi triplamente excluída: pela sua condição infantil (enquanto “menor”), pela condição social (enquanto pobre) e pela sua raça/etnia (enquanto negra). A socialização da criança negra é perpassada pelo seu pertencimento étnico-racial, que lhe incide historicamente e reverbera até os dias de hoje na educação desta criança.

Em sua grande maioria, as pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar apresentam-na com dificuldades de relacionamento com seus colegas e professores, ocasionadas pela cor, gerando uma relação conflituosa e muitas vezes nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos.

E mesmo na faixa etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de Educação Infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos; os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões raciais ocorridas na relação diária com as crianças e também acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo (AFONSO, 1995; GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 2000; SOUZA, 2002; SILVA, 2010; TRINIDAD, 2011; ALMEIDA, 2012).

Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, em vez de constituir uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na formação de sua autoimagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece o entendimento da diferença como desigualdade.

Essa diferença deve ser apagada e a escola, por meio da homogeneização, tem contribuído para que os que fogem ao padrão instituído se sintam excluídos. Nesse sentido, de acordo com Barbosa (2007, p.1076), “desde as escolas missionárias, a educação brasileira foi destinada a ‘civilizar’ a população, isto é, a ensiná-la a negar-se como índio, como negro, como mulher, como criança para tornar-se outro”. No caso específico da criança negra no seu processo de socialização na instituição escolar, “tornar-se civilizada” significa “branquear-se”.

A ideologia do branqueamento se efetiva

“no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos”. (SILVA, 2000, p.16)

Dessa forma, torna-se desejável querer ser branco, já que o ideal é branco,

“as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído. No caso das crianças negras, as suas características raciais (tom de pele, nariz achatado, cabelos encarapinhados) são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro, é ser feio”. (SILVA, 1995, p.68)

Assim, a constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais está, de acordo com Pereira (1987), indissolavelmente ligada ao processo de socialização que abrange desde o adestramento técnico dos alunos para atender demandas da estrutura social, como também o inculcamento de valores que dão os referenciais de sua visão de mundo e da sua própria imagem ou autorrepresentação. Isso ocorre com todos os membros da população, inclusive com o negro que está submetido a esse mecanismo “construtor, definidor e manipulador de identidades” (PEREIRA, 1987, p.42).

Isso acaba favorecendo, segundo Pereira (1987), que a identidade negra seja algo deteriorado e fragmentado, criando a imagem que o autor denominou *negro dividido*, que tem como significado “um indivíduo ambivalente em termos de sua origem, de sua classe, de sua tonalidade de cor, e, acima de tudo, em termos de dois polos a atraí-lo

por diferentes razões: o mundo dos negros e o mundo dos brancos” (PEREIRA, 1987, p.43).

No entanto, a fabricação dessa identidade dividida tem como fundamento o processo histórico, que usa como matéria-prima toda a estereotipia que circula em nossa sociedade desde que o negro aqui chegou e através da qual vem se construindo a imagem estigmatizada do negro até os dias atuais e que se constitui como um dos componentes da socialização do negro desde tenra idade. (PEREIRA,1987)

Da mesma forma que Pereira (1987), Romão (2001, p. 161) também entende que esta questão da identidade negra fragmentada, ter ou não ter autoestima, está relacionada com a dimensão histórica que, por vezes, coopera para a construção de estigmas, e, se esse fato não for considerado, acaba por naturalizar a baixo autoestima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade. Assim, segundo a autora, “ninguém nasce com baixa autoestima, ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas” (ROMÃO, 2001, p.162).

Dessa forma, as crianças negras em seu processo de socialização estão tendo diversas possibilidades para internalizarem uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma autoimagem depreciativa. As crianças, desde bem pequenas, passam por processos de subjetivação que as levam a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a este e àquele grupo racial.

Nesse sentido, as culturas das crianças são descon sideradas nessas instituições que as acolhem, não dando significado à sua forma de compreensão do mundo, ao seu contexto, à sua religião, à sua raça/etnia, ao seu gênero.

A cultura produzida nas instituições escolares ainda permanece fechada às diferenças; no entanto, se faz urgente repensar este modelo de socialização que desconsidera os sujeitos em nome de uma suposta civilidade e universalização geradoras de uma “inclusão excludente” das crianças que estão fora dos padrões estabelecidos, o que nos leva a um questionamento do conceito de socialização até então vigente antes dos aportes da Sociologia da Infância.

Essa abertura no campo sociológico a partir de um novo entendimento do conceito de socialização deu origem ao campo da Sociologia da Infância e também nos possibilitou considerar a criança como um ator social. A Sociologia da Infância opõe-se a uma concepção universal da infância, pois, mesmo considerando as semelhanças entre as crianças como um grupo com as mesmas características etárias, também devem ser considerados os fatores de diferenciação como classe social, gênero, etnia, religião, etc.; por isso, pode-se falar em *infâncias* no plural. (SARMENTO, 2005; JAMES, JAMES, 2004)

Os sociólogos da infância, de um modo geral, concebem o conceito de socialização a partir de um entendimento diferente do conceito utilizado por Durkheim, que se caracteriza como um modelo impositivo de socialização como apresentado anteriormente, pois esta socialização estaria atrelada a uma visão vertical a partir da qual a criança absorve o mundo adulto com suas regras e valores por meio da ação de uma geração sobre a outra. (PLAISANCE, 2004; JAMES & JAMES, 2004; PROUT, 2005) As concepções atuais sobre a socialização das crianças concordam que esta se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças-crianças) e também com os adultos, contribuindo para a construção da identidade do sujeito (PLAISANCE, 2005).

A partir deste modelo de socialização denominado *interativo*, a criança passa a ser considerada como um sujeito que também age, experimenta, negocia e cria culturas, levando em conta os fatores de homogeneidade e de heterogeneidade que compõem o grupo geracional.

A inversão do discurso da negatividade atrelado à infância far-se-á pela consideração das crianças como atores sociais e não como meros componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, possuindo a capacidade de atribuir sentido às suas ações e ao mundo que os rodeia. A infância é concebida como uma categoria social de tipo geracional que liga às crianças aos seus contextos sociais/culturais e que é marcada pelas diferenças de gênero, classe, etnia, etc.

Essas novas perspectivas recusam uma Pedagogia adultocêntrica, racista e sexista, que não considera a perspectiva da criança, suas diferenças, sua novidade, sua imprevisibilidade, suas invenções e curiosidades.

Contexto da pesquisa

A pesquisa realizada se caracterizou como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa. A metodologia utilizada contemplou a observação do cotidiano em uma instituição de Educação Infantil que atende crianças na faixa etária entre 4 meses e 3 anos, e a produção de um diário de campo. Foram realizadas entrevistas com as profissionais desta instituição (professoras, auxiliares e diretora da creche). Na creche havia um total de 12 profissionais, sendo todas mulheres; a idade variava entre 33 e 54 anos.

O espaço interno da creche é composto por três banheiros, sendo que dois deles são para as crianças das salas de 2 e 3 anos e o outro para as profissionais que atuam na creche. A creche possui também quatro salas onde as crianças são atendidas, uma sala de troca para as crianças

menores de 2 anos, refeitório, cozinha, lavanderia, diretoria e sala de brinquedos.

No espaço externo fica o parque (com um escorregador, tanque de areia, balanços e pula-pula), o “quadrado” (uma área cimentada e cercada por um muro baixo) e outro parque (com trepa-trepa, balanços, dois jacarés), só que neste o chão não era cimentado, mas gramado.

A sala do berçário, que constituiu o espaço analisado neste texto, é composta por móveis e uma prateleira com brinquedos, sendo a maioria de borracha; uma casinha com bolinhas; possui também um tapete no chão com almofadas, os berços e cadeirões para as refeições. As paredes estão enfeitadas com várias figuras de bebês, sendo absolutamente todos brancos e contendo algumas dicas abaixo das imagens sobre a hora do banho, de dormir e de comer. São atendidos 13 bebês entre 4 meses e um ano de idade (até um ano e 3 ou 4 meses).

Para atender ao objetivo proposto, que articula a reflexão sobre a produção de subjetividades infantis a partir das técnicas/práticas presentes na creche, considerando os usos do tempo e do espaço e tendo como recorte a questão racial e sua relação com a socialização das crianças enquanto processos de subjetivação dos corpos infantis, serão apresentados os dados da pesquisa em dois momentos que se articulam: a rotina dos bebês e a presença da questão racial naquelas práticas cotidianas.

Como a pesquisa trata 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), já que também se compartilha da ideia de que não existem raças biológicas, mas sim raças sociais permanentes.

A rotina dos bebês

Desde o momento em que nascem, as crianças estão inseridas em instituições que se norteiam pelo poder normalizador, justamente por estas se enquadrarem no que Foucault (2002) denominou como *instituições de sequestro* (escola, fábrica, quartel, hospital, etc.).

A rotina da creche está atrelada a um tempo e espaço disciplinar de organização das atividades cotidianas. De acordo com Foucault (2002), a disciplina organiza o espaço escolar, pois confere um lugar a cada indivíduo, evita os agrupamentos para diminuir os seus efeitos (deserção, aglomeração, vadiagem), para assim vigiar o comportamento de cada um, isto porque é preciso individualizar os corpos para segmentar uma massa humana, informe, em unidades individuais, alcançáveis e controláveis.

A organização do espaço é um elemento muito importante, pois organiza o múltiplo, impõe-lhe uma ordem, controla cada sujeito separadamente e também permite uma utilização econômica do tempo. O controle do tempo é um dos elementos-chave na disciplina, pois é preciso que haja uma qualidade do tempo empregado que produz uma regularidade no tempo disciplinar, impondo uma rotina escolar.

Para refletir sobre a organização da rotina é imprescindível que se questione as relações estabelecidas entre bebês e crianças na creche pesquisada, pois isto envolve a socialização das crianças na instituição além de ensinar às crianças uma forma de ser, de se comportar, sobre permissões e proibições que caracterizam relações de poder entre adultos e crianças. Desta forma,

“enfrentar a questão das tensões e contradições presentes nas relações entre adultos e crianças é fundamental para

se avançar em direção a uma concepção de socialização que interage esses dois atores sociais, a tal ponto que as manifestações das crianças não sejam despercebidas e reduzidas”. (MARTINS FILHO, 2006, p. 22)

Neste processo socializador da instituição educativa foi identificado que o fator racial era algo que permeava as relações entre os adultos e as crianças; era também constituidor de subjetividades que se assemelhavam ou não ao padrão utilizado pelas professoras e que será apresentado na discussão a seguir.

Na creche, as relações entre as crianças e os adultos eram marcadas pelas atividades ditadas pela rotina que se caracterizava, segundo Abramowicz (1996), por um *tempo de espera*: hora para comer, para dormir, para brincar, como pode ser verificado na apresentação das atividades cotidianas dessa instituição, que se baseavam em troca-espera-almoço-espera-apertar brinquedo-espera-andar ou correr pela sala ser possível-espera-entrar na cabaninha-espera-dormir-espera-acordar.

Hora da chegada acompanhada de “soneca” para algumas crianças

A hora da chegada à creche se iniciava a partir das sete horas da manhã e as crianças podiam entrar até às oito horas. Algumas crianças, quando chegam, logo são colocadas para dormir nos berços, pois segundo Dirce (professora), é necessário agir assim “porque senão elas ficam enjoadinhas, mas é só por um tempinho, pois, se dormirem muito, depois do almoço estão sem sono”³.

Os berços fazem parte do mobiliário da sala e ficam dispostos um ao lado do outro. Segundo Ferreira (2000), o

3 Dados do diário de campo.

berço era a cama tida como mais adequada para as crianças ficarem deitadas, pois, além de permitir à criança dormir sozinha, ainda tinha a vantagem de poder embalá-la, proporcionando um movimento do seu agrado e que, geralmente, a acalentava quando chorava.

No entanto, além de servirem para colocar as crianças para dormir, os berços são também utilizados para colocá-las de castigo.

Willian se apoiou no carrinho que Natália estava dormindo, então a Diva (professora) foi até lá e o tirou de perto do carrinho, dizendo que ele acordaria a menina. Só que ele voltou novamente a se apoiar no carrinho e Diva diz: “Você não vai parar né, então, vai ficar aqui um pouco”. E o coloca no berço⁴.

Assim, o berço também pode ser entendido por outra ótica, que o torna um equipamento de clausura, pois individualiza os indivíduos e se torna algo análogo às carteiras escolares que também têm a função de individualizar, cada um no seu lugar, na sua fileira, ocupando a sua posição no espaço da classe. (FOUCAULT, 1987, p.125) As grades do berço dão sentido de celas, enquanto compartimentos individualizados, como estratégia disciplinar de produção de indivíduos.

Hora da brincadeira

As crianças que não dormem quando chegam à creche são colocadas no tapete para brincar. São distribuídos os brinquedos (cachorros, gatos, pássaros, patos, bolas), todos de borracha e a maioria, quando apertada produz um determinado som. São coloridos e de tamanho reduzido. Quando as crianças choram, as professoras apertam alguns desses bichinhos de borracha.

4 Dados do diário de campo.

Dirce (professora) sempre ficava sentada no tapete e de lá mesmo observava as crianças; evitava conflitos decorrentes da disputa por algum brinquedo; se alguma criança estivesse com o nariz sujo, ela a chamava para que pudesse limpá-lo. Algumas crianças ficavam brincando no tapete, outras engatinhavam pela sala, outras disputavam uma vaga na janela entre as que já engatinhavam ou andavam e outras, ainda, se deslocavam até a cabaninha com bolinhas. Dirce ligava o seu radinho de pilha e dizia que era para distrair e as crianças gostavam de mexer no aparelho apesar de Rute (professora) sempre reclamar.

No momento da brincadeira, as crianças ficavam “livres” e brincavam com o que era possível em um ambiente pouco desafiador, que contava também com um número reduzido de materiais que pudessem servir como suportes à brincadeira.

Hora do “mamá”

Às oito horas da manhã é servida a mamadeira – algumas crianças já a seguram, mas outras ainda precisam de ajuda. Três crianças que não mamam tomam café com as outras crianças de 2 e 3 anos no refeitório.

A segunda refeição do dia

Às nove e meia da manhã é servida a segunda refeição do dia: suco, chá ou alguma fruta. Neste horário as crianças a partir de um ano não vão ao refeitório – elas rumam para lá somente na hora do almoço. É um momento que todas comem junto na própria sala.

Continuando a brincadeira!

Após o lanche, os bebês voltam para as suas brincadeiras com seus brinquedinhos de borracha, e assim

prosseguem até o momento em que é servido o almoço. Diariamente, as crianças são levadas para a área externa em um local chamado *quadrado*, que é um cercadinho fechado com portão, mas as grades não impedem que os bebês visualizem o pátio. As professoras julgam que ficar no parque é perigoso.

As crianças permanecem no quadrado até à hora do almoço, às dez horas e cinquenta minutos. Dentro desse horário as professoras trazem um cesto com brinquedos e os despejam no chão. Depois, ficam observando as crianças; uma vez ou outra as professoras cantam músicas infantis: do coelho, do jacaré, da estrelinha, do sapo, etc. As crianças já decoraram as coreografias que sempre acompanham essas músicas.

Nesse espaço externo as crianças ficavam ainda mais limitadas para se locomoverem, pois era bem menor do que a sala que as acolhia. As professoras permaneciam sentadas o tempo todo, olhando as crianças numa mirada que somente enxergava “o nariz sujo para limpar” e “conflitos por conta de brinquedos”.

Tal mirada, que se caracterizava mais pelo “vigiar”, não era um olhar atento para além das necessidades físicas e de proteção das crianças; por isso mesmo, não atentava para o movimento, para as brincadeiras, ou seja, para a aprendizagem das crianças. É neste sentido que “diversas das ações realizadas pelas professoras no dia a dia da instituição acabam sendo automatizadas e, não sendo vistas como importantes, passam despercebidas, de forma a não vir à tona a riqueza da vida diária” (TRISTÃO, 2006, p. 39).

Hora do almoço

O almoço é servido às dez horas e cinquenta minutos. As crianças a partir de um ano já vão para o refeitório

e cada sala possui a sua mesa. As crianças do berçário são alimentadas na própria sala, onde há outro cômodo entre a sala e o banheiro – aqui é servido o almoço.

Hora da troca e da “soneca”

Geralmente às oito e meia começa a primeira troca das crianças; após o almoço, as crianças são trocadas novamente e, em seguida, colocadas para dormir. O horário reservado para as crianças dormirem é das 11:30 às 13:30h, quando são reiniciadas as atividades na creche. Não há possibilidade de opção, pelas crianças, entre dormir ou não dormir, pois todos têm de dormir. Alguns resistem inicialmente, mas são vencidos pelo cansaço da espera e caem no sono.

A questão do “tempo” aparece de forma constante no cotidiano da creche por meio da rotina que submete as crianças ao ritmo determinado pelo adulto: o tempo para falar, para dormir, para ir ao banheiro, para as refeições, para orar, para a brincadeira, para a tarefa, a partir de uma regularidade das atividades e do tempo⁵.

É a partir dessa organização diária que está pautada a socialização das crianças inseridas nesta instituição que ainda se encontra presa, segundo Faria (1999), a um modelo rígido de escola, casa ou hospital. Isto é: uma instituição que tem como base a casa (espaço doméstico), a escola (processo de escolarização e socialização), o hospital (os cuidados com o corpo) e a prisão (o berço enquanto forma de controle), e que, conseqüentemente, produz um determinado tipo de indivíduo, de criança e de aprendiz por meio da disciplina do corpo, padronização dos movimentos e homogeneização das formas de ser criança.

5 FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. (26ª Ed.) Petrópolis: Vozes, 1987.

Isso se refere a uma prática assistencial e a uma visão dos pobres como aqueles que devem ser educados a partir de uma moral, já que essa prática assistencial (que é uma prática de produção de sujeitos) não significa apenas alimentar e higienizar, mas sim enquadrar os pobres nas regras que fazem funcionar a sociedade disciplinar, como a forma correta de comer, de sentar-se à mesa, de agradecer a Deus pelo alimento, de pentear o cabelo, de se higienizar, que significa supressão das diferenças, ou seja, de se comportar conforme o que convencionalmente se estipulou como correto a ser seguido.

Esta moral é amparada pela norma e funciona a partir de uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. De acordo com Foucault (2002, p.88), o século XIX assistiu à invasão progressiva do espaço da lei pela tecnologia da norma, ditando “o que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer, determinando se o indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra”.

A norma fará a escola funcionar como um pequeno tribunal, pois

se utiliza de uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 2002, p.149)

Um controle social do corpo que tem como objetivo formar o corpo do indivíduo, pois este já não era mais objeto de suplício e de penas, mas se transformou em algo que deveria ser cuidado, reformado, treinado, corrigido para obter determinadas qualidades e aptidões e assim extrair daí um corpo útil, com força de trabalho.

Apesar de o discurso da normalização estar calcado em um poder sobre a vida, não se pode deixar de considerar que a vida também produz mecanismos de resistências a esse poder – um “poder da vida” que faz “fugir” tais modelos “de comportamento”, “de estética”, “de ser” que são inculcados/transmitidos pela normalização.

As práticas educativas e a questão racial na creche

Por meio da análise das rotinas anteriormente descritas pôde-se verificar que a questão racial era um elemento que também se fazia presente nas práticas educativas cotidianas a partir de situações que demonstravam uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, entre professoras e crianças; resolvemos chamá-la de *paparicação* por parte das professoras em relação a determinadas crianças. As crianças, dentre as quais as negras, estavam na maior parte do tempo “fora” e excluídas dessa prática. Vale destacar que tomamos emprestado do historiador Phillippe Ariès o conceito de “paparicação”⁶.

Como sublinhamos, as crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da *paparicação*, em um processo de exclusão que não é aqui entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor *paparicação*.

Havia também crianças brancas que não estavam entre os “preferidos”, pois, de alguma forma, não pos-

6 O termo *paparicação* está sendo utilizado como categoria analítica e devemos pontuar que foi utilizado anteriormente por Ariès e 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 criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”. (ARIÈS, 1981, p. 158)

suíam caracteres que as colocavam entre as mais bonitas e de bom comportamento, porque vinham com roupas e sapatos velhos, suas mães eram “mal vistas” porque não as traziam trocadas e com o rosto limpo; essas mães, segundo as professoras, “não paravam no emprego”, e... “olha como elas andam de qualquer jeito”. O aspecto das mães também conferia algo de negativo na apreciação das crianças pelas professoras.

Os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em uma micropenalidade do corpo, baseando-se em um todo social homogêneo aqui dividido em quatro categorias que são descritas abaixo.

- 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 e que ocasionava algumas práticas que excluía as crianças negras de:

Ganhar o colo da professora
De serem as meninas preferidas pelas professoras e que eram chamadas de “princesas”, “filhas”.
De receberem elogio pela beleza e o bom comportamento.
De receberem beijos e carinhos.

- Um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a professora, devido ao seu peso, pois era/gerava:

Considerado causador do problema de coluna nas professoras.
Impossibilidade de participação nas brincadeiras.

- Um corpo negro suado e um corpo negro “lambão” que levavam à:

Rejeição ao contato físico por conta da criança estar suada.
--

Ênfase e questionamentos dos motivos pelos quais a criança negra ficava suada.
--

Ênfase à forma como a criança se alimentava: considerado como o ‘lambão’.

- Um corpo negro indisciplinado que era castigado a partir do seguinte:

O berço como forma de castigo.

O cadeirão como forma de controle dos movimentos.

A ideia de que os meninos negros estragavam as brincadeiras.
--

Na creche, em todas as suas salas, 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 mas com o seguinte detalhe: ele é negro. Em todas as salas havia um “furacão negro”. As travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história.

Uma lógica racista e discriminatória que sempre constituiu a escola segundo princípios baseados no higienismo e na disciplina. O negro dentro desta perspectiva obteve o lugar de *mal cheiroso* e de *indisciplinado* (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). São crianças diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação – trata-se de uma relação de poder que é exercida por meio das práticas diárias atuando no corpo e nos desejos.

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 afirmado, o poder disciplinar atua

sobre os corpos com base na individualização. As práticas em relação às crianças negras, crianças negras e gordas e crianças negras suadas diferem entre si, pois, em determinado momento, cada uma delas ocupava uma posição no quadro geral das classificações: a criança bonita, a criança educada, o furacão, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras e o “lambão”.

Em que pese estas práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as professoras da creche pesquisada 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.

A creche está esvaziada do seu caráter público e político⁷, tornando-se cada vez mais privada, fraterna e doméstica. No entanto, a fraternidade suprime a distância entre os homens e transforma a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade, pois a fraternidade supõe a condição de irmãos entre os homens, ou seja, cria uma situação identificatória, de igualdade.

Mas é preciso ressaltar ainda que as professoras também são subjetivadas a partir de um modelo de políticas públicas que também as desqualifica como profissionais e designam uma formação menor e superficial para trabalhar com crianças pequenas, já que “pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma

7 O conceito de *político* está sendo entendido segundo Arendt, ou seja, enquanto espaço público, espaço do agir humano; por isso, não liga o espaço público ao Estado, pois para essa pensadora não há nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, sem, contudo, necessitar de um suporte institucional. In: ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 23.

singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo” (KOHAN, 2002, p.128).

Diante disso, na creche havia uma essencialização das diferenças que levava às classificações das crianças somente a partir do binarismo branco ou preto, tendo o predomínio do primeiro para avaliar e validar todos os demais, e caracterizando as diferenças como desvio.

A possibilidade de resistência anunciada pela positividade de não ser paparicado

A partir dos dados encontrados, pode-se encarar de forma positiva as crianças que, de alguma forma, não estavam entre os “preferidos”, e que, conseqüentemente, por se situarem “fora” da prática da paparicação, tinham a possibilidade de escapar ao controle produzido pelo âmbito relacional e se transformar em outra coisa diferente do modelo homogeneizante – isto porque, de acordo com Deleuze (1992, p. 74), “se os nômades nos interessam tanto, é porque são um *devenir*, e não fazem parte da história; estão excluídos dela, mas se metamorfoseiam para reaparecerem de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social”.

É preciso considerar que há certa positividade em estar fora da 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. Assim, as crianças negras que estavam “excluídas” do tratamento como bibelôs, bonecas, estariam livres deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona, que não é fator de “bom desenvolvimento” nem para as crianças brancas que se encontravam, quase todas, presas nas malhas da paparicação. No entanto, deve-se construir uma prática pedagógica que não faça diferenciações entre as crianças.

Buscou-se enfatizar nesta discussão 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 onde a “paparicação” era o eixo central. Do ponto de vista da constituição do bebê e da criança negra, esta prática gera consequências; no entanto, precisamos entender que o âmbito relacional é um aparelho de captura e controle do qual tais crianças estão fora. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010)

Reafirmando, as crianças negras estavam “excluídas” de serem tratadas como bibelôs, bonecas, e portanto livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona. As crianças negras potencialmente têm a possibilidade de desfrutar da exuberância e da capacidade disruptiva de serem diferentes. Possibilidade de resistência a esses agenciamentos, como uma forma de estarem livres e terem a possibilidade de “devir outra coisa” nesse pequeno espaço instaurado entre o recebimento e o não recebimento da “paparicação”.

De alguma maneira, as crianças negras que eram classificadas a partir de um “desvio” da norma estabelecida na instituição de educação infantil tinham o poder de fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de sexualidade, passíveis de serem utilizados com viés colonizador no cotidiano das práticas educativas da creche. É claro que o afeto na relação adulto-criança na creche é importante, mas precisamos compreendê-lo a partir de outras bases, a partir de “outros tipos de ligação, de composição, de solidariedade, de solicitude, outras maneiras de associar-se, agenciar-se e de subjetivar-se, longe dos assujeitamentos instituídos” (PELBART, 2000, p. 20).

Por uma educação infantil “não colonizadora”

A partir da análise da organização da rotina da creche teve-se a possibilidade de encontrar as pistas que nos levaram à constatação da existência do fator racial como um elemento definidor das relações entre adultos e crianças e que transformavam a diferença em desvio, em nome de uma homogeneização das crianças e, pelo discurso da igualdade das professoras que se caracterizava como “um processo de controle dos sujeitos, de esquadrinhação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquização por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização” (BARBOSA, 2006, p. 89).

Estes processos de homogeneização e controle dos sujeitos infantis na creche levaram à exclusão das crianças negras dessa “paparicação”, entendida pela pesquisa como um afeto inibidor e forma de captura e controle sobre os corpos infantis paparicados; dessa forma, há uma positividade em estar fora dessa prática, pois “estar fora” pode significar uma possibilidade de resistência aos agenciamentos empreendidos e uma forma de estar livre e ter a possibilidade de “devir outra coisa” nesse pequeno espaço instaurado entre o recebimento e o não-recebimento da “paparicação”.

Precisamos pensar outras formas de entender esta instituição para além da casa, as professoras para além de substitutas das mães e uma prática para além da produção do “mesmo”, mas que esteja aberta às diferenças, ou seja, tirar essa instituição do privado/familiar, pois segundo Deleuze (1997, p.74) “o pai e a mãe não são as coordenadas de tudo que o inconsciente investe”; assim, o autor propõe agenciamentos coletivos e não de mão única, conforme a relação familiar o exige. As crianças precisam encontrar

outro espaço na creche, uma outra forma de ligação, de agenciamento, de sociabilidade.

Uma educação que busca entender a criança além da tríade pobreza/falta/paparicação de modo que, a partir disto, as diferenças não sejam vistas como desvio, desigualdade e necessidade de homogeneização, ou seja, abrindo outras possibilidades, motivando outro tipo de vida dentro de um mercado que nos oferece poucas possibilidades de nos transformarmos em outra coisa que não seja reduzir o “outro” a um “mesmo de mim” a partir da velha fórmula que utilizamos como padrão e que dá forma ao nosso entendimento do que sejam as diferenças e da necessidade de produção das diferenças.

Precisamos de uma pedagogia da infância que possua um potencial de engajamento e mudança em suas formas plurais, baseadas na diferença, na multiplicidade, visando a escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença como uma estratégia pedagógica. Nesse sentido, segundo Pelbart (1993, p.24), “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenças, incitá-las, criá-las, produzi-las. Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que caímos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único ou a uma dimensão predominante”.

Referências

AFONSO, Lucia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, nº 93, p. 12-21, 1995.

ALMEIDA, Saulo Santos Menezes. *Análise do autoconceito e autocontrole de crianças negras a partir da identidade social*.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de abril de 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. & PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (26ª Ed.) Petrópolis: Vozes, 1987.

GODOY, Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação – Unicamp, 1996.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n° 2, p.123-130, jul.-dez.2002

MARTINS FILHO, Altino. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: MARTINS FILHO et al. (Orgs.). *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 13-38.

OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* Dissertação de Mestrado. São Carlos: EDUFSCar, 2004.

_____. & ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 26, n° 02, p. 209-226, ago. 2010.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida e Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PELBART, Peter. P. *A Nau do Tempo-Rei: 7 ensaios sobre o Tempo da Loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

_____. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra; identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*, n° 63, p. 41-45, 1987.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, n° 86, p. 221-241, jan.- abr. 2004.

PROUT, Alan. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. Great Britain: RoutledgeFalmer, 2005.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Elaine dos Santos. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, p. 161-178.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O que cabe na mão ... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003, p. 73-85.

SILVA, Ana Célia da Silva. Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 13-30.

SILVA, Célia D. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Marcella de Holanda P. D. *Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, Yvone. C. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TRISTÃO, Fernanda C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino J. (Org.). *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.

Cartografias em educação infantil: o espaço de diáspora

*Anete Abramowicz
Ana Cristina Juvenal da Cruz*

Para este artigo, inspiradas em Avtar Brah no seu livro *Cartografias da Diáspora*, pretendemos compor uma cartografia da maneira a tratar os temas contemporâneos da educação infantil e da sociologia da infância, que poderão ser lidos não sequencialmente, tal como comumente se lê uma cartografia. Ao final, propomos, como uma das possibilidades de práticas educativas na Educação Infantil, que ela seja vista como um espaço de diáspora já que sua função essencial é acolher e produzir diferenças. Ao optar metodologicamente por compor a cartografia, entendemos com Rolnik que ela é

[...] diferentemente do mapa, que é a representação de um todo estático, um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos. (ROLNIK, 1989, p. 15)

Procuramos esboçar algumas paisagens, compor garatujas, indicar frases que possam de alguma maneira cartografar temas presentes no campo da infância, de modo que a diferença não seja um resíduo ou um lema ou uma bandeira, mas que seja uma maneira de operar teórica e metodologicamente a educação e a infância.

O espaço da diáspora

Analistas recentes começaram a reconhecer a importância do conceito de diáspora, visto que há um crescimento exponencial de pesquisas e perspectivas teóricas que a utilizam. Etimologicamente, a noção de diáspora deriva de experiências vivenciadas de dispersão. A história do povo judeu forneceu a constituição de um pensamento acerca da diáspora como experiência coletiva de dispersão forçada, em circunstâncias específicas cuja potência marca a representação cultural desse povo.

Perspectivas contemporâneas têm ampliado a noção de diáspora não apenas enquanto categoria descritiva que caracteriza rotas de dispersão, mas como modos de distinção de movimento. Para Gilroy (2011), em o *Atlântico Negro*, a diáspora é a metáfora que retrata a dispersão dos africanos escravizados. O *atlântico* é o lugar da experiência de passagem, de transição, de rotas e culturas dos povos africanos. Para definição de diáspora que o autor emprega, o atlântico negro é produtivo, uma vez que simboliza o espaço da dispersão e ainda porque possibilitou a elaboração de novas e potentes experiências de sobrevivência e de produção cultural do pensamento elaborado a partir da experiência dos negros em diáspora. A questão, por consequência, move-se em torno das condições e circunstâncias em que ocorre o processo de dispersão. É por isto que se utiliza da representação imagética do navio como

simbolização deste processo de viagem. O autor analisa que o espaço de *middle passage* representa para os negros (e somente para este grupo) uma experiência de sofrimento, mas também de inversão e negociação no modo como os negros subverteram sua condição, produzindo múltiplas estéticas diaspóricas (GILROY, 2011). Hall (2003) argumenta que a diáspora fornece diferentes tipos de narrativa, de acordo com a forma de apropriação da experiência.

Para Vertovec¹, a diáspora pode ser caracterizada por meio de quatro esferas de categorização: “como categoria social”, “como forma de conscientização”, “como forma de produção cultural” e “como um novo tipo de problema” (VERTOVEC, 2000, p. 169-171). Estas categorizações referem-se à utilização do termo para circunscrição de um grupo dispersado além de fronteiras transnacionais e conjuntamente para assinalar as produções culturais destes grupos. Benbassa (2010) define que a acepção de diáspora adquire ênfase a partir das leituras pós-modernas e dos estudos culturais, que evidenciam as formas hibridizadas de identificação descentradas, formadas nos espaços diaspóricos.

Dufoix (1998) sugere que a palavra diáspora possui uma história, mas é pouco explorada pelos autores que a utilizam. Segundo o autor, a história do emprego do conceito perpassa a constituição dos estudos africanos [*African studies*] onde o conceito de diáspora era utilizado a partir dos anos 1950. Para Dufoix, a pluralização da diáspora como conceito é aplicada na descrição de um acontecimento próprio que perpassa a experiência de pertencimento a um grupo minoritário. (DUFOIX, 1998) Para este autor, a partir dos anos 1990 há uma mudança na aplicação do conceito cujo enfoque passa a ser colocado no movimento e não na

1 Verbetes *diáspora* do Dicionário de relações étnicas e raciais. (VERTOVEC, 2000, p. 169-171)

localização, mais no espaço do que no tempo, na hibridez mais do que na continuidade, na identificação mais do que na identidade. (DUFOIX, 1998)

O trabalho de Avtar Brah é de uma influência crucial para o pensamento acerca da diáspora. Em 1996, a autora lança um livro síntese de textos elaborados – entre as décadas de 1980 e 1990 – sobre as cartografias da diáspora (2011 [1996]). Assim como sugere o título do livro, a autora realiza traços, caminhos e percursos para constituir as distintas maneiras pelas quais se criam e se reelaboram processos de identificação e de diferenciação atravessados por configurações de gênero, raça, classe, sexualidade, etnicidade, experiência, cultura em espaços diaspóricos. Mescla a sua “biografia política” como um exemplo de experiência marcada pela diáspora, cujo processo a levou a temas centrais do seu trabalho intelectual. Neste sentido, a autora se alimenta das diversas experiências empíricas de diáspora, d “mulheres asiáticas”, da juventude negra e asiática, das jovens muçulmanas no intuito de subverter de forma crítica os pressupostos teóricos que orientam as políticas estatais, os discursos e modos de articulação que produzem o sujeito “negro”, “asiático” e “britânico” por meio de distintas construções racializadas.

Estes campos constituem identidades ou tipos de identificação que resultam da representação figurada na exterioridade do corpo, ou seja, os discursos sobre o corpo que produzem diferentes modos de racialização. A autora oferece uma distinção conceitual e de uso metodológico da diferença e de como ela é construída em termos de “racialização diferencial” [*racializaciones diferenciales*] sobre as diferentes formas pelas quais os grupos são racializados. Tais discursos produzem esferas de poder que atuam pelo racismo, sexismo, pelas relações patriarcais, etc.

A experiência de escrita retrata o esforço de estabelecer, pela identificação dos conceitos e a demonstração de como operam, a percepção das maneiras descentradas em que se constroem hierarquias de poder. Os termos vão se constituindo em sua escrita e mostrando seu experimento de realização da diáspora como categoria analítica de uma teoria sobre o social.

Com o objetivo de realizar uma “cartografia das políticas de interseccionalidade”, a autora conduz, pelas rotas que traça, os conceitos e categorias que atuam em articulação – cada capítulo responde a uma conjuntura específica, delineando-se como territórios onde são descritas as cartografias da interseccionalidade. As linhas que se desenham das cartografias refletem uma percepção sofisticada de suas próprias experiências políticas, o feminismo, o trabalho intelectual, o antirracismo, a etnicidade, cada qual como um campo distintivo de poder. (BRAH, 2011, p. 50)

Junto a essa proposta, a autora analisa os modos de articulação dos discursos sobre “lugar” e “nação”. O enfoque da autora refere-se às subjetividades e às experiências coletivas. Essa proposição de análise sobre movimento, lugar e localização a permitiu traçar uma distinção entre diáspora e espaço da diáspora.

Como termo analítico, a diáspora constitui um quadro interpretativo de análise da articulação do modo como se relacionam bens, objetos, pessoas, formas culturais. Já o espaço da diáspora é onde essas diversas articulações atuam como ecos de “dinâmicas de poder de interseccionalidade”, é o espaço no qual as experiências são vividas (BRAH, 2011, p. 246). Brah analisa a diáspora como conceito analítico distinto de uma categorização descritiva no sentido de compreender formas específicas de dispersão. A proposta de uma analítica interseccional é central como recurso

metodológico que permite o exame das relações entre e através de formas de categorização. O uso conceitual da diáspora redimensiona o caráter político, econômico ou cultural, alterando as maneiras de compreensão do local e do global e das identidades transnacionais.

A diáspora possibilita traçar as histórias de diferentes experiências diaspóricas articuladas ao campo social, à subjetividade e à identidade. Para BraH, a fronteira, termo que deriva do conceito de “desterritorialização” de Gilles Deleuze e Félix Guattari, é tanto uma construção política como uma categoria analítica; a partir dela, utilizando as lentes da diáspora, é possível descrever as genealogias *“esto es, como un conjunto de tecnologías de investigación que construy en la historia de las trayectorias de diferentes diásporas, y analizan sus relaciones a través de los campos de lo social, la subjetividad y la identidad”* (BRAH, 2011, p. 211).

Em termos conceituais, o espaço da diáspora é a condição de imanência onde atuam a diáspora, a fronteira e as políticas da localização. Este último se desenvolve como conceituação de que o espaço da diáspora é habitado tanto por aqueles que estão “em diáspora” ou partem “da diáspora”, ou seja, aqueles caracterizados como “sujeitos da diáspora”, como dos “autóctones” (BRAH, 2011, p. 40). No espaço da diáspora se produzem formas de transnacionalidade que, por serem imprevisíveis, permitem identificar como se formam relações sociais em articulação, reposicionando a percepção de lugar e de pertencimento. O conceito de espaço da diáspora nessa proposição se articula ao de fronteira como uma construção metaforizada das ramificações políticas que fracionam o poder em dimensões “territoriais, culturais, políticas, econômicas e psíquicas” (BRAH, 2011, p. 274).

É, portanto, no espaço da diáspora que se articulam as múltiplas “configurações de poder” de raça, sexualidade, gênero, etnia com as distintas experiências empíricas de diáspora individual ou coletiva. Com este conceito a autora centraliza o argumento central do livro de que o espaço da diáspora constitui-se de um caráter de imanência onde habitam aqueles que estão em diáspora e os que não estão. A maneira como Hall (2009) argumenta em torno do pós-colonial (como conceituação que permite romper com proposições analíticas binárias e sugere que o colonialismo nunca esteve externo às metrópoles imperiais, mas inscrita nelas) é análogo à proposição do espaço da diáspora. Para Hall, a potência analítica do pós-colonial desloca a centralidade europeia para as “periferias” localizadas no espaço colonial, fazendo de ambas as regiões, desde sempre, diaspóricas. (HALL, 2009, p. 106)

O léxico do “espaço” para evidenciar a constituição de uma atmosfera específica de constituição do poder em um dado contexto está presente na literatura pós-colonial. O espaço da diáspora opera de modo análogo à conceituação do “terceiro espaço”, elaborada por Homi Bhabha (1996). Em Bhabha, o terceiro espaço atua como tropo do deslocamento onde ocorre a “tradução cultural” por meio de formas híbridas de interpretação e ressignificação da cultura. Para Bhabha, a tradução cultural é também uma forma de experimentação de algo que, por sua vez, leva a uma outra experiência cuja representação, a cada vez que é enunciada, molda o “terceiro espaço” como um lugar sempre inacabado, posto que abdica de qualquer proposição essencial ou fixa e assim “desloca as histórias que o constituem” (BHABHA, 1996, p. 37).

O espaço da diáspora é, para Brah, a interseccionalidade da articulação entre a diáspora, a fronteira e as diferentes formas de localização; é onde habitam e confluem

processos políticos, econômicos, psíquicos e culturais; por ser ele um local de “migração” e de “viagem”, articula as genealogias daqueles que estão “na diáspora” e dos que não estão (BRAH, 2011, p. 212). O conceito de espaço da diáspora é produtivo por vincular as categorias relacionais, sugeridas pela autora, acerca da diferença como relação social, subjetividade, identidade e experiência.

Brah conceitua a diferença, a um só tempo, como constitutiva de hierarquias desiguais de poder, de um lado, e como caminho para a produção de identidades de resistência cuja força possui ambiguidade tal que sua enunciação é apropriada por distintos sujeitos políticos. Deste modo, o espaço da diáspora pode ser aplicado a diferentes configurações onde atuam a diferença e a diáspora ou, ainda, a diferentes formações teóricas que possibilitem a constituição de um “ponto de confluência” e de “interseccionalidade”. Essa preocupação com a articulação leva a autora a teorizar sobre um projeto de “mestiçagem teórica” (BRAH, 2011, p. 100) que inclua a interseccionalidade como proposição metodológica central. Brah nos conduz por meio das cartografias em que descreve o espaço diaspórico como um projeto de “teoria mestiça”, aliado às perspectivas introduzidas pela teoria pós-colonial junto à proposição de teoria de fronteira a partir do pensamento feminista chicano de Gloria Anzaldúa (2009) que, em sua obra, revela a síntese de compreensão das diversas configurações de poder. Para Anzaldúa, a fronteira é a metáfora daquilo que atravessa o limite e a possibilidade de realização de um novo espaço.

De modo específico ao que propõe este texto, a noção de diáspora fratura o tempo por permitir que diferentes temporalidades e espaços se conectem. A diáspora é portanto disruptiva porque possibilita estabelecer outras relações com as temporalidades e espacialidades. Permite questionar

o modo como pensamos a periodização do tempo, distorce as imagens e narrativas de espaço com as ideias de origem e volta. Em certo sentido, a noção de espaço da diáspora possui um poder analítico e explicativo do espaço social. Seu poder constitutivo se caracteriza pela possibilidade de reconfigurar elementos como imagens e narrativas de espaço e as ideias de origem e retorno. Para Brah são as “novas configurações transnacionais de poder” que colocam e redimensionam de forma dinâmica as fronteiras, as diásporas, os espaços.

Infância e pensamento crítico

Paolo Virno, filósofo italiano e semiólogo, afirma: “Não é concebível um pensamento crítico que não seja também, em quaisquer de suas facetas, uma meditação sobre a infância” (VIRNO, 2012, p. 34).

Virno ainda nos esclarece:

De Rousseau às comunas antiautoritárias de 1968, a atenção dos reformadores e revolucionários para com o ser humano principiante resultou em pedagogia. Isto é, na tentativa de colocar a formação da criança de acordo com o ideal de uma sociedade mais justa. Deste modo, menosprezou-se a autêntica questão: extrair da própria experiência infantil critérios e conceitos capazes de iluminar ulteriormente as relações sociais e de produção, mas também esboçar a crítica. Invertendo a perspectiva pedagógica, é da infância que é necessário esperar instruções. (VIRNO, 2012, p. 34)

É a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela que carrega a possibilidade de mudança. O que significa dizer que existe uma infância? Ao dizermos isto, estamos dizendo muitas coisas, e coisas díspares. Por um lado, a

infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. Estamos – também e sobretudo – convergindo com as discussões que problematizam certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança, ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças.

Ao contrário, nossa perspectiva é pensar de que maneira a criança pode ela própria interrogar a sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade. O nosso desafio é empreender um esforço posto por Deleuze e Guattari que concebe “a ideia de um adulto modulado pela criança, a ideia de que o homem precisa de devir criança para conseguir desfazer os modelos consensuais anteriores ao seu próprio pensamento” (SCHÉRER, 2012, p. 66). Esta ideia é fabulosa, pois é a criança interrogando sua infância como uma possibilidade de resistir, enquanto um poder da vida se opondo ao poder sobre a vida. A própria ideia de infância como aquela capaz de descolonizar a pesquisa com crianças.

René Schérer concebia também uma anterioridade do adulto sobre a criança, que é modelada à sua imagem. Uma das ideias centrais que ele insiste é a de que existe uma anterioridade do adulto sobre a criança, que é ficcionada e modelada à sua imagem. O que faz com que a criança não seja mais do que uma potência, um potencial que a sociedade protege e põe de parte, como que em reserva, prometendo-lhe um futuro que por vezes a deixa desprovida de presente (SCHÉRER, 2012, p. 66). A questão é que

há uma infância que modela a criança. Quem concebe a infância é o adulto, que a pensa de maneira pgressa, e assim retira a potência e a possibilidade de transformação que há na própria infância. A criança está empobrecida no aluno, no pequeno consumidor, empobrecida em ideias pré-concebidas de infância.

Sabemos já, infinitamente, que a infância é uma construção social, uma invenção territorializada na modernidade, com funções estratégicas muito específicas e oportunas. Essa noção, contudo, não é nova. Em 1960, Ariès, em seu livro que se consagrou como um marco nos estudos da infância, reúne, com certo fôlego, apesar das inúmeras críticas, a ideia de que a infância é uma construção social da modernidade, consolidada principalmente no século XVIII. Encontraremos essa ideia também escrita anteriormente, em 1940, quando Florestan Fernandes, ao pesquisar os processos de socialização das crianças do Bom-Retiro, elucida as bases sociais para a construção do que ele chamará de cultura infantil, no interior da ideia de infância. Em 1937, Marcel Mauss (2010) também evidencia uma noção convergente a esta no texto *Três observações sobre a sociologia da infância*, apresentação que faria no Congresso de Sociologia da Infância.

O que pretendemos indicar é que se a infância é uma construção social, uma invenção, produzida de muitas maneiras, especialmente pelas normatizações jurídicas, tornando-se um poderoso dispositivo do poder. Ou seja, a infância tem pensado e configurado a criança como um determinado aluno, determinada forma, estética, raça, etc. e infância e criança única. É nesta direção que iremos destacar que a infância é, na verdade e neste sentido, um dispositivo do poder. E, ao mesmo tempo, é a própria criança que, em seu devir, resiste e interroga a infância.

Crianças e curumins

Miriam Noal, em sua tese de doutorado intitulada: *As crianças Guarani/Kaiowá: o mita reko na Aldeia Pirakuá/MS*, conta que Mari Gomes², a mulher indígena, pergunta à pesquisadora se ela quer conhecer sua arara; a pesquisadora, ao dizer que sim, faz com que Mari vá até a sua casa buscar a arara; ao voltar, ela está totalmente vestida de arara e traz a sua arara. Devir-criança, devir-arara.

Na cena descrita está a Mari, adulta, vestida de arara, a arara e sua filha, uma menina de aproximadamente seis anos, de mãos dadas com ela, as duas sorriem. Podemos ver que a experiência da infância atravessa a sociedade indígena, havendo uma indiscernibilidade entre criança e adulto, uma imprevisibilidade. É a adulta quem está “fantasiada”.

As duas brincam, se divertem, riem. A mulher adulta, aquela que brinca, e a menina de mãos dadas compõem uma cena, extraem de si uma singularidade e produzem uma infância. Infância como experiência, devolvendo ao conceito uma multiplicidade que lhe foi retirada. A ideia da infância carrega possibilidades de acontecimento, de inusitado, de disruptivo, de escape que nos interessa para pensar a diferença e, obviamente, a infância. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; essa experiência está ligada à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade.

Dessa forma, como experiência, a infância pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais

2 Mulher indígena, moradora na Aldeia Pirakuá e parteira, de acordo com a narrativa apresentada na referida tese (p. 155-161).

ou menos atravessadas por ela. É a infância que pode vir a propiciar os devires. Devir, não como um vir-a-ser, pois nada tem a ver com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida opondo-se ao poder sobre a vida.

Potencializar a vida é ampliar o espaço da criação que também deve ser produzido, numa espécie de produção da produção do espaço de criar. Há uma frase exemplar de Deleuze que diz: “Envelhecer não é permanecer jovem, é extrair de sua idade as particularidades, as velocidades e lentidões, os fluxos que constituem a juventude desta idade” (DELEUZE, 1997, p. 60), ou seja, ao se tomar a infância como experiência, há que extrair de si próprio, em qualquer idade, a criança.

A infância pode ser uma forma de opor-se ao poder sobre a vida. A infância, em suas experimentações, efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disso que se trata, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica. Por isto, dizemos que não temos mais tempo, a pós-modernidade nos roubou “o tempo”. Com os computadores em casa, não há mais fronteiras claras entre trabalho e diversão, entre trabalho e lazer – trabalhamos todo o tempo.

O trabalho com crianças, em quaisquer que sejam os espaços educativos, tem como função prioritária promover as infâncias, expandir as possibilidades de infância. Desse modo, há que se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação,

para que todas as crianças possam diferir e experimentar as inúmeras possibilidades de exercer as infâncias. O desafio posto para aqueles que trabalham com educação é o de propor práticas educativas que não impeçam o devir, mas o implementem. Devir não é aquilo que será, mas sim o que podemos ser experimentando e inventando, e é devir porque é produção de algo que ainda não sabemos o que é. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício de infâncias.

Curumin que traz em seu significado ao mesmo tempo a criança e sua origem tupi, e, desta forma, carrega consigo uma multiplicidade: a língua, um povo e infâncias. É preciso saber aproveitar toda a multiplicidade de possibilidades que há na ideia do Curumim; é uma espécie de início, pois está na origem tupi da nação brasileira e de finalidade que a criança enuncia e que é o desconhecido. Curumim é a experiência da infância que a sociedade indígena nos ensina e que atravessa a todos.

Friedrich Wilhelm Nietzsche, importante filósofo alemão do século XIX, escreveu um livro intitulado *Assim falou Zaratustra*, e em uma parte deste livro descreveu o que chamou de as três metamorfoses do espírito. Ele diz: “Vou dizer-vos as três metamorfoses do espírito: como o espírito muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (1994, p. 25). Ou seja, a criança é considerada como sendo o último estágio do espírito humano, quando o homem chega à criança, é um novo recomeço, não mais o camelo que carrega o fardo da história e dos valores, nem mesmo o leão que diz não aos valores, mas a criança que inaugura o novo. Esta é a ideia que a palavra Curumim carrega.

Há muitas maneiras de se voar. Mas há que se inventar.

Processos de racialização e as crianças pequenas

A questão racial é central. É importante ter claro que não há política educacional que não traga em si uma concepção de raça e de sexo, e os debates a respeito deste assunto estão na pauta do Estado e dos movimentos sociais. Não há nenhuma possibilidade de se fazer pesquisa hoje sem que a linha racial seja percorrida. No Brasil, o debate nacional em educação sobre raça³ foi colocado e circunscrito no âmbito do currículo e da cultura mas esta é uma longa discussão que não faremos aqui. A opção culturalista no Brasil velou o referencial racialista, impresso principalmente nas políticas educacionais⁴.

De toda a maneira queremos dizer que a ideia de cultura tem servido como tropo de raça, como diversidade, como diferença, como resposta curricular dada pelas políticas públicas aos movimentos sociais que reivindicam reparação e/ou representação cultural (dos sentidos singulares que atribuem às coisas e ao mundo). Tem sido pensada ainda como chave genérica que se atribui às “coisas” (as múltiplas possibilidades de sentido dadas por grupos sociais) que não se conhece exatamente, como capaz de, por esta via, equalizar os problemas das desigualdades/diferenças presentes na escola.

A perspectiva aqui adotada é de que a raça, em consonância com o pensamento de Stuart Hall, é um “significante flutuante”, uma categoria discursiva atuante *sob rasura* uma vez que adquire diferentes funcionalidades de acordo com o contexto histórico, cultural ou social, o que permite

3 Por tratar-se de uma categoria social de análise sem qualquer significado biológico, utilizamos o termo raça sem aspas.

4 Este debate é aprofundado em RODRIGUES, Tatiane C. *A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas*. Tese de doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar, 2011.

identificá-la sem qualquer determinação (NDIAYE, 2008, p. 28). Junto a essa proposição, é axiomático afirmar que a raça, o gênero e a sexualidade se inserem como esferas de racialização da experiência da infância, produzindo um tipo de representação da infância.

Portanto, as instituições de educação infantil ao mesmo tempo em que são constituídas por linhas de raça, etnia, gênero e sexualidade, produzem um tipo específico de configuração atravessada por essas linhas e que impactam a subjetividade das crianças e a experiência de suas infâncias de modo singular. O espaço da educação infantil não está desvinculado do gênero, da raça ou da sexualidade, pois ao se desdobrarem produzem os sujeitos (MCCLINTOCK, 2010) e as crianças em particular; no entanto, as crianças o subvertem e fazem uma inflexão no espaço da educação infantil.

Há, portanto, uma constituição racialmente organizada que opera nas instituições de educação infantil e que impacta de forma diferenciada as crianças. As crianças desde muito pequenas aprendem a “ler no corpo” (HALL, 1997) as diferenças raciais e a verbalizá-las e, no limite, rejeitá-las. É um processo intenso e cotidiano de aprendizagem endossado na educação infantil a partir da qual as crianças aprendem que um corpo envolto em uma determinada epidermização, ou seja, aquele que possui uma cor específica é um corpo “sobre-determinado pelo exterior” (FANON, 2008). Nesse contexto é que o corpo passa a habitar o lugar social da diferença no momento em que ele é lido e representado na linguagem e, portanto, adquire uma certa interpretação no social.

Educação Infantil como espaço de diáspora

Vivemos atualmente uma disputa em torno da educação infantil desde que as pesquisas de viés econômico,

político e sociológico indicaram que uma pré-escola de qualidade definitivamente aumenta o PIB de uma nação. Este viés produziu a ideia e cunhou a criança pequena como um “capital humano”. E como tal deve ser investido de maneira ininterrupta para que possa dar frutos e render no futuro. Agregado a este viés econômico derivado da concepção que vem no traço das políticas neoliberais, a educação infantil fica cada vez mais refém e colonizada pela escola, as crianças pequenas transformadas em alunos, e um processo crescente de antecipação da escolaridade que vem propondo uma aliança entre estado e pesquisadores na confecção de currículos e avaliações nacionais. O que temos vivido é um processo avassalador e homogeneizador das práticas educativas de maneira que não se faça e que não se tenha nenhuma diferença nas práticas com as crianças. Isto por um lado; por outro temos as pedagogias de viés marxistas que antecipam e instituem o processo escolar e inundam o campo educativo de disciplinas e conteúdos escolares, supondo libertar os pobres de sua selvageria e ignorância.

Junto com este processo tem se construído uma pedagogia suplicante e prescritiva. Os alunos de pedagogia e os professores, em sua prática educativa, querem a prescrição, o “como”, como se faz é a pergunta primeira e imediata. Pergunta-se ao outro, “como eu devo fazer?” Pesquisadores têm abandonado a discussão sobre o desejo de prescrição e aberto mão de uma construção analítica que é também prática e tentado responder o “como”, como se fosse possível que o “como” fosse uma prescrição elaborada por professores fora do campo onde a prática se dá, e em condições muito distintas dos modos de produzir o seu fazer. Dizer ao outro como fazer, é uma indignidade de dizer pelo outro. Os professores e muitos alunos abandonaram o campo de batalha e querem o “como”. Deleuze se pergunta “*o que pode o pensamento quando todas as forças que nos atravessam nos*

querem fracos, servos e tolos”? As forças que nos atravessam nos fragilizam, nos impõe uma servidão voluntária, Deleuze não deixou sem resposta a sua própria pergunta inquietante: criar. Há que se opor à prescrição. Mas não tem sido fácil, pois há aqueles que se arrogam capazes de responder e inundam o campo teórico e prático com manuais: ensino de ciências/matемática/português/inglês/judô na educação infantil, o que ensinar aos bebês, quem tem medo de ensinar, como ensinar, em que momento, pedagogia para crianças de zero anos, etc. Precisamos nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas. Não há descolonização que seja feita sob o desejo voluntário de servidão. Não é fácil escapar, pois em nome da escola colonizou-se a pré-escola e as creches. Por isso, a *questão* de um pesquisador *não é* apresentar *opiniões* para serem debatidas, mas constituir *problemas* para serem pensados, o que não é fácil.

Com o propósito de promover desenvolvimento, socialização e agregar valor ao capital humano, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso e de seu jeito de ser, diferente. Produzir diferenças torna-se, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas se exige um posicionamento teórico diferente, talvez um desmantelamento do que foi produzido como referenciais em educação, referendados pela cultura, pela ideia de povo e pelas áreas que a formam, a exemplo da psicologia, com forte influência na educação. Os modelos experimentados, quando não reverteram em fracasso, resultaram em descrédito da sociedade em relação à educação, vista como depositária fiel da cultura. Com efeito, podemos ir além do inventariar histórias, índices, estatísticas e anedotas de fracasso escolar.

Tornar uma criança um ser sociável está presente em várias propostas pedagógicas e psicopedagógicas, cada uma, a seu modo, trazendo de roldão uma concepção de criança para um povo, para uma nação. A criança sociável sempre esteve presente na história da educação e em todas as matrizes educativas; é ela que deve ser produzida a partir da mecânica pedagógica.

O que temos nas várias abordagens pedagógicas e nas ações que lhes servem de corolário é uma subalternização de relações em nome de um contrato social em que o indivíduo é educado para um lugar definido na sociedade, seja o de opressor, seja o de oprimido, reacionário ou revolucionário, alienado ou socialmente consciente, etc. Ser diferente, nessa perspectiva, dá ao indivíduo uma nuance patológica. O novo mundo, preconizado por toda a educação, já está embutido nas pedagogias e nada tem a ver com a possibilidade de incorporar ideias que as novas gerações trazem.

Se transpusermos para a educação infantil as premissas de Deleuze e Guattari de um pensar diferente sobre o sujeito, poderemos vislumbrar maior potência para a diferença. Estar no grupo sem estar com o grupo, fato corriqueiro no brincar infantil, constitui uma hecceidade, isto é, um comportamento que envolve “individuações sem sujeito” (1995, p. 8), como aquele observado entre as crianças pequenas que repetem de modo singular as expressões, os trejeitos, os olhares e os sorrisos de suas coetâneas. Isso joga outra luz sobre o monólogo coletivo de Piaget, já que o libera de seu *quantum* individualizante, supondo a quebra da dicotomia uno e múltiplo e instituindo em seu lugar as multiplicidades compostas de singularidades, hecceidades e devires.

Os devires são processos, tempos de entendimento que envolvem dois sujeitos, um sujeito e um objeto, ou,

ainda, dois objetos. Devir entendido como movimento, processualidade, trajetos, forças intensivas⁵. Não se trata de identificação entre as partes ou redução, menos ainda da transformação de uma na outra. É um momento que envolve afectibilidade, isto é, poder de afetar ou ser afetado. Pensar, devir e afectibilidade mostrar-nos-iam outra possibilidade ao nos remeter à díade professora-aluna da cena proposta anteriormente: o que moveria a professora não seria a piedade (em ver uma criança só), nem a identificação (ser menina, ser sozinha, a criança da sua infância, a criança que poderia ter sido...), nem a simbiose (eu faço por você para fazer para mim). Poderia vir a ser uma composição de velocidades e afetos entre indivíduos inteiramente diferentes. A professora perceberia ali uma singularidade como expressão das multiplicidades que estão sendo vivenciadas, na realidade, por ambas.

Questionar a cultura exige, portanto, a extrapolação da ordem binária, que explica o mundo pelas oposições consciente/inconsciente, voz/escrita, história/natureza, masculino/feminino, corpo/alma, que têm marcado tanto o racional quanto o imaginário ocidental. O importante seria romper com o maniqueísmo atávico dessas dicotomias para ver a potência de algo novo, mais libertário e quem sabe “mais saudável” - em oposição à saúde dominante que elegeu determinadas concepções de força física, beleza, cor e sexualidade como padrão de saúde -, tanto para o indivíduo quanto para as relações que quisesse estabelecer.

Em tempos pós-modernos, há uma falência de modelos ou mesmo de referências que possam atender às novas configurações de tempo e espaço, tanto do social quanto do

5 Cf. ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições*, Campinas, v. 20, nº 3, dez. 2009.

econômico, que surgem a todo o momento no contexto das múltiplas identidades. As grandes narrativas não bastam para explicar o futuro humano, mesmo porque tal futuro está cada vez mais imediato dado a plasticidade do capital muito bem aconchegado pelo desejo de um Estado mínimo, pelas tecnologias e pelas simulações (LIBÂNEO, 2002, p. 174-178), pelas identidades que emergem cada vez mais rapidamente, exigindo quebra de consenso. Em paralelo à teia do mercado, surgem as redes de solidariedade, cuja potência resvala mais que em uma alternativa econômica, porque elas não idealizam o *shopping center*, como faz o bazar; tampouco aspiram à excelência empresarial, como o faz a cooperativa. A proposta é de uma outra estética, outro laço que só surge em cenário multitudinal regido por multiplicidades, itinerâncias e nomadismo.

Tendo em vista a reflexão desenvolvida neste texto, propomos que o espaço da educação infantil seja analisado como um espaço da diáspora. Por se constituir como um espaço heterogêneo, a creche possui uma topografia própria. Neste espaço se configuram de forma específica experiências e estruturas de poder. Há que se pensar uma educação para a diferença de maneira imanente, não como algo que virá agregado ao fazer educação. A creche como espaço de iniciação desde logo deve articular e fazer confluir processos políticos, econômicos, psíquicos e culturais de toda ordem. É no espaço da diáspora que a diferença se dá como relação social, propiciando experimentações subjetivas, outras formas identitárias e singulares que invertem ou produzem novas/outras formas de se constituir crianças e infâncias e que fazem fugir a lógica historicamente hegemônica vinculada a uma só raça, a uma normatividade sexual, a uma cultura e a uma classe social, e que vêm excluindo há anos coletivos enormes de crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, nº 3, dez. 2009.

ANZALDÚA, Glória. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, nº 39, 2009, p. 297-309, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BENBASSA, Esther (Org.). *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. Paris: Larousse, 2010. (Collection A présent)

BENEÏ, Véronique. Nations, diaspora et area studies. *L'Homme*, nº 156, p. 131-160, Out.-Dec. 2000.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Traduzido por Myriam Ávila, Eliana L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

_____. O Terceiro Espaço. Entrevista. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, IPHAN, nº 24, p. 35-41, 1996.

BRAH, Avtar. *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión* Traduzido por Sergio Ojeda. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

_____. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, nº 26, p. 326-376, 2006.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal. *Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO*. Tese de Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DUFOIX, Stéphane. Généalogie d'un lieu commun "Diáspora" et sciences sociales. *Actes de l'histoire de l'immigration*, 1998.

ROLNIK, Sueli. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

_____. *Entre Campos: nações, culturas e o fascínio da raça*. São Paulo: Anablume, 2007.

GOMES, Mari. *As crianças Guarani/Kaiowá: o mita reko na Aldeia Pirakuá/MS*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2006.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Traduzido por Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. & SOVIK, Liv (Orgs.). *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Identidade cultural e diáspora. *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, IPHAN, nº 24, p. 68-76, 1996.

_____. Race, the floating signifier. *Media Education Foundation*, 1997. Disponível em: <http://www.mediaed.org/assets/products/407/transcript_407.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2013.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, nº 3, dez. 2010.

MCCLINTOCK, Anne. Le postcolonialisme et l'ange du progrès. *Ruptures postcoloniales: les nouveaux visages de la société française*. Paris: La Découverte/Cahiers libres, p. 96-104, 2010.

_____. Race, classe, genre et sexualité: entre puissance d'agir et ambivalence coloniale. *Multitudes*, nº 26, 3, p. 109-121, 2006.

NDIAYE, Pap. *La condition noire: essai sur une minorité française*. Paris: Éditions Calmann-Lévy, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Ediclube, 1997.

SCHÉRER, René. *Infantis, Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VERTOVEC, Steven. Verbete Diáspora. In: CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000, p. 169-171.

VIRNO, Paolo. Infância e pensamento crítico. *Imprópria. Política e pensamento crítico*, nº 02, 2012.

Movimento negro, educação e diáspora: em busca de uma pedagogia da emancipação

Valter Roberto Silvério
Tatiane Cosentino Rodrigues

A literatura tem sido uma das formas de expressão na qual a temática étnicorracial e da desigualdade, decorrentes da pertença a um determinado grupo não eurodescendente, tem recorrência em diferentes momentos da história do Brasil. Para os fins deste artigo, recorreremos, de forma breve, a dois contos (*A princesa negrinha*¹; *Negrinha*²) e a uma novela, no formato de história em quadrinhos, intitulada *Negrinha*³. O objetivo foi situar a questão racial no Brasil em dois momentos de sua história, inícios dos séculos XX e XXI, a partir de formas textuais

-
- 1 Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, Lília M. *História da Vida Privada*, vol. 4, p. 173-244, o conto encontra-se na primeira edição do livro *Contos para criança*, publicado no Brasil em 1912 (Editora Francisco Alves) e na Inglaterra em 1937 (The Sheldon Press), de autoria atribuída a Cecília Bandeira de Mello Rebelo (Madame Chrysanthème).
 - 2 A primeira edição de *Negrinha* é um livro de contos, ficcional, escrito por Monteiro Lobato, publicado em 1920.
 - 3 *Negrinha* de Jean-Christophe Camus e Olivier Tallec, Gallimard, 2009, Editora Bayou. A edição em língua portuguesa é de 2009, Editora Desiderata. Nas duas edições (francesa e brasileira) há um prefácio de Gilberto Gil.

que possibilitavam a tradução de vivências, experiências e representações de diferentes gerações, tentando analisar o que mudou na percepção do lugar do negro na sociedade brasileira. Assim, mais do que uma análise dos textos, nossa preocupação foi a de, a partir deles, verificar o subtexto neles contido para pensar sociologicamente a mudança e a permanência no período de um século em termos de nossa comunidade imaginada.

Os contos *A princesa negrinha* e *Negrinha* expressam as duas possibilidades a que estavam sujeitas as crianças negras no início do século XX: tornar-se “branca” ou morrer negra. No conto *A princesa negrinha*, a possibilidade da realização do sonho de Rosa Negra, por intermédio da intervenção da fada, se fundamenta no ideal/necessidade de branqueamento, sinônimo de tudo o que é valoroso, belo e civilizado. No conto *Negrinha*, Lobato⁴, ao descrevê-la desde sua origem em uma senzala, desvela o contexto do Brasil pós-desescravização e, ao fazê-lo, descreve de forma límpida as impossibilidades de um tratamento sobre as bases da igual dignidade e do reconhecimento, isto é, a “menina” não pode ser tratada como humana e sequer tinha um nome – era apenas a representação de uma condição coletiva dos não brancos em plena ordem competitiva em expansão. O reconhecimento de sua humanidade só pôde ocorrer após a sua morte física. Dito de outra forma, os dois contos, quando contrastados por vias distintas, indicavam

4 A obra de Monteiro Lobato é objeto de discussão a partir de denúncia sobre o conteúdo racista de *Caçadas de Pedrinho*, publicado em 1933. De acordo com a denúncia, a edição mais recente da obra não toma cuidados para contextualizar os seus estereótipos raciais. O parecer 15/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação determina publicação de “nota explicativa” nas próximas edições do livro, embora lembre que o MEC deva evitar a indicação de obras clássicas ou contemporâneas que tragam preconceitos e estereótipos.

alternativas que resultaram na morte subjetiva durante a existência física de suas protagonistas.

A *Negrinha*, de Camus e Tallec, ambientada em Copacabana no Rio de Janeiro em história em quadrinhos, foi lançada na França em 2009; retrata a vida de uma menina “morena”, filha de mãe negra, nos anos 1950, vivendo no famoso bairro carioca. De acordo com o jornalista Érico Assis, Camus, o roteirista francês, é filho de brasileira – “o que garante uma visão fiel da realidade social do Rio dos anos 50”⁵. O subtexto é que a paternidade francesa, européia, garante a fidelidade da descrição da realidade. Dentre as várias avaliações da história em quadrinhos que retrata a “morena” negrinha, de nome Maria, sobressai a condição da mãe, Olinda, mulher negra, empregada doméstica de uma família de classe média branca que buscava o que acreditava ser melhor para sua filha. A menção à classe leva os analistas da obra a centrarem o seu olhar nas hierarquias de classe e não na discriminação racial.

No entanto, é no prefácio de Gilberto Gil que vamos encontrar outra e mais recorrente possibilidade de interpretação da história da *Negrinha* de Camus e Tallec, a qual corresponderia, no plano sociológico, ao mito da democracia racial recheado com a metáfora antropofágica, como segue:

Negrinha é resultado desse histórico hibridismo, que tem marcado a vida brasileira e o seu reconhecimento pela França e pelo mundo. Sendo um de seus autores, ele mesmo, produto dessa expansão da carne e da alma do Brasil para dentro do território biontológico francês, este livro traz para o campo de um gênero literário tão moderno - a história em quadrinhos - uma narrativa franco-brasileira sobre a miscigenação, um dos nossos típicos modos de construção sociocultural. Em sua acep-

5 <<http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/chega-ao-brasil-hq-francesa-que-retrata-rio-de-janeiro-dos-anos-50/>>. Acesso em 05 de março de 2014.

ção mais abrangente, a miscigenação brasileira encontra, aqui, uma narrativa digna do seu sonho: a família filha de muitas raças, muitas religiões, muitas culturas. O personagem principal desta história em quadrinhos é o povo que anda pelas ruas do Brasil, desde a sua descoberta até os dias de hoje.

Os três textos, que podem ser entendidos como parte da lista das leituras consumidas pelos setores médios da sociedade brasileira, especialmente crianças brancas, refletem momentos históricos distintos do debate sobre o lugar da “raça” na formação social brasileira: os dois primeiros, escritos no período de vigência do racismo biologicista que toma a carga genética manifesta nas características físicas como adscrições (COSTA, 2002, p. 40); o terceiro, ao retratar a miscigenação como um valor positivo e inovador da sociedade brasileira, representaria uma inflexão definitiva no discurso racista, possibilitando a construção imaginada de uma nação culturalmente plural nos trópicos, mesmo em presença das assimetrias e iniquidades presentes em nossa sociedade.

Em conjunto, os escritos refletem também o contraste entre duas versões da eugenia que por aqui foi capturada, e obviamente aclimatada, por nossa *intelligenza*, a “lamarckiana” e a “darwinista” como veremos no decorrer do texto. As histórias nos remetem, assim, para a tensão entre três perspectivas concorrentes no debate social brasileiro contemporâneo sobre a questão racial: o branqueamento social, a miscigenação e a subsunção formal de raça à classe.

As três perspectivas serão tratadas aqui de forma crítica com argumento central de que a sua retomada no debate contemporâneo prescinde de uma contextualização do momento conjuntural que vivemos. Para tanto, partimos da perspectiva dos estudos culturais e pós-coloniais para

observar os deslocamentos discursivos no interior de uma formação social racialmente estruturada em dominância, seguindo algumas pistas abertas por Stuart Hall, Paul Gilroy e Avtar Brah.

A análise que segue terá como campo privilegiado a educação como política pública. A escolha por essa dimensão ocorre em função da incidência de um conjunto de mudanças pelas quais ela vem passando, desde o início do século XXI, em função da pressão de movimentos sociais identitários, em especial o movimento negro, por mudanças em sua matriz curricular e que encontram fundamento na Constituição de 1988. E, também, dado ao fato de a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) ter, desde seu surgimento, escolhido a educação enquanto a política pública a partir da qual o equacionamento da questão racial se daria para permitir a superação dos obstáculos para a construção da “paz universal”, o que reafirma a centralidade da educação, como processo, e da escola, como instituição social, no enquadramento e/ou mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira nesse início de século. Campbell (2002) assevera essa centralidade ao afirmar que “para que a educação não corra o risco de condenar a si própria à irrelevância, ela terá de contribuir para a resolução daquele que parece ser o mais premente dos desafios enfrentados pela humanidade – alcançar a unidade e, simultaneamente, reter, respeitar, valorizar e incentivar a diversidade” (CAMPBELL, 2002, p. 21).

A publicação do livro *Sociological theory: race and colonialism* pela Unesco, em 1980, representou um momento fundamental de crítica à sociologia clássica, uma vez que a mesma pouco considerou os impactos do colonialismo na sua formulação e corpo teórico. O livro viria, como afirma-

vam alguns de seus autores, suprir esta ausência, ainda que a presença de latino-americanos fosse pouco expressiva como observado pelos organizadores, uma lacuna na sociologia.

Frantz Fanon, por exemplo, teve como uma de suas preocupações centrais demonstrar os efeitos do colonialismo sobre o colonizado, buscando entender as implicações para o desenvolvimento nacional depois do sucesso total da luta anti-colonial. Nesse sentido, fez um conjunto de comentários acerca da natureza do racismo em 1956. Três de suas observações têm sido mais amplamente articuladas recentemente. Na primeira, Fanon argumentou que racismo não é um fenômeno estático, mas sim constantemente renovado e transformado. No segundo comentário, observa que o racismo primitivo se afirmou no terreno da biologia, correspondendo a uma fase do colonialismo, pois estes argumentos tinham sido desacreditados pelas consequências do fascismo na Alemanha. Finalmente, afirmou que racismo foi um aspecto central da dominação colonial, o qual, em conjunto com outros mecanismos, intencionava transformar a população colonizada em objetos usados para os propósitos do colonizador. (FANON, 1970, p. 41-54)

Na perspectiva de Fanon, o racismo primitivo tem sido substituído por um racismo cultural que tem como seu objeto não o ser humano individual, mas certa “forma de existência” e que racismo é somente um elemento de uma vasta e sistematizada totalidade de opressão de um povo (FANON, 1970, p. 43). Tal sugestão tem inspirado um conjunto de estudos nas sociedades com passado colonial ou sociedades racialmente estruturadas, de acordo com Hall (1980).

Nessas sociedades, durante toda a primeira metade do século XX, pouco se questionou sobre os valores e normas transmitidos pelos conteúdos das diversas disciplinas e o

tipo de socialização a que estavam submetidos os alunos. Ao contrário, tudo indica que havia uma convicção sobre a necessidade da regeneração dos pobres e dos não-brancos (pretos, pardos e indígenas) como demonstra a pesquisa de Dávila, acerca do Brasil: “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas na sua cultura, higiene, comportamento, e até, eventualmente, na cor da sua pele” (DÁVILA, 2006, p. 13).

Dávila examina os princípios que orientaram a educação brasileira no período entre 1917 e 1945, no qual ocorre a reforma do sistema educacional brasileiro, principalmente na capital do país à época, o Rio de Janeiro que na visão do autor foi inspirada na “eugenia lamarckiana”⁶. Dito de outra forma, enquanto a “eugenia darwinista” pregava a seleção natural, a lamarckiana se apoiava na herança dos caracteres adquiridos. Assim, as políticas, as práticas nas escolas do Rio de Janeiro, após a reforma, refletiriam uma edição brasileira da “eugenia lamarckiana”. A cura/regeneração via escola e

6 A teoria lamarckiana da progressão postula que as modificações nos seres vivos ocorrem devido a uma tendência natural de complexificação e a uma interação dinâmica entre os organismos e o ambiente, de tal modo que os primeiros poderiam modificar-se quando diante de mudanças exteriores. Uma alteração no ambiente exige o aumento ou a diminuição do uso de certas partes do corpo. Com o uso ou desuso, a estrutura dessas partes se transforma. A alteração física ocorre porque a mudança do meio externo exige uma nova necessidade (besoin); os fluidos e as forças corporais são mobilizados para modificar a estrutura que irá satisfazer a necessidade (cf. Lamarck, 1994, p. 216). Esse movimento corporal é o que Lamarck chama “sentimento interior” (sentiment intérieur). A nova característica, se perdurarem as condições de seu aparecimento, repetir-se-á nas novas gerações, acabará sendo fixada e será transmitida aos descendentes. A transmissão para a nova geração de tudo o que a natureza faz os indivíduos adquirirem ou perderem por influência das condições exteriores ficou conhecida como lei da transmissão dos caracteres adquiridos. Lamarck afirma que “são (...) os hábitos, a maneira de viver e todas as outras circunstâncias influentes que, com o tempo, constituíram a forma do corpo e das partes dos animais” (1994, p. 237).

a política educacional corrigiriam as desvantagens raciais e as diferenças, educando esses segmentos da população (pobres e não-brancos) e curando suas doenças para, por fim, outorgar-lhes um *diploma de brancura*.

Essa era uma nova forma de conceber a noção de branqueamento adotado no final do século XIX; os pressupostos da “eugenia lamarckiana” foram incorporados nas políticas educacionais e nos projetos levados adiante pelos educadores reformistas tanto para as escolas do Rio de Janeiro quanto para a formação dos professores. Segundo Dávila, os educadores acreditavam firmemente “na capacidade do estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação”. Os condutores da expansão e reforma educacional acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram sub-cidadãos presos na degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação. Os mesmos educadores tinham fé, também, na sua capacidade de mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos-modelo. (DÁVILA, 2006, p. 12-13)

Em que pese a crença fervorosa de nossos educadores/reformadores, a escola e a política educacional não realizaram a regeneração esperada e muito menos diminuíram as desvantagens dos negros em relação aos brancos conforme demonstra a pesquisa realizada por Abramowicz e Oliveira (2010). No levantamento bibliográfico realizado pelas autoras, notou-se que nas pesquisas sobre questões raciais e educação, 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. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010)

Segundo as autoras, as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. Os dados obtidos pelas autoras no espaço da creche demonstram 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. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212)

O tratamento observado pelas pesquisadoras guarda proximidade com as observações de Fernandes e Bastide (1955; 1971, p. 283-284) em relação às etiquetas de tratamento nas relações entre negros e brancos em São Paulo:

Atrás da cordialidade, da intimidade e mesmo da afetividade transparente nas relações sociais dos brancos com os pretos se ocultavam regras sociais, cujo reconhecimento, ainda hoje é possível. As duas regras básicas, presumivelmente, estipulavam que não seria de bom tom nem a exteriorização dos sentimentos dos brancos com relação aos pretos na presença destes, nem se isto acontecesse, que os pretos revidassem, manifestando os sentimentos reais desencadeados por semelhantes experiências. A desaprovação a ambas as condutas foi, e continua a ser em nossos dias, definida e forte. O adestramento para enfrentar tais situações começa, normalmente, muito cedo e cabe às mulheres orientá-lo. (FERNANDES, 1971, p. 283-284)

Não é estranho, portanto, que a ética oculta da indiferença em relação às diferenças funcione como uma convicção no espaço escolar a partir da creche. Embasada pela ideologia da democracia racial, ela funciona como um dos fundamentos, mesmo que ambíguo e em erosão, das

práticas educativas que posicionam os sujeitos (brancos e não-brancos) em relação ao lugar que eles deverão ocupar na sociedade e, ao mesmo tempo, abrem as possibilidades, com base nas experiências individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano vivido, do questionamento ao discurso que tenta fixá-los. Tais questionamentos fissuram as etiquetas de tratamento que atravessam o espaço escolar e provocam a necessidade de ampliar o espaço da “diferença”, a qual ainda é traduzida pelos educadores como diversidade.

O legado do Atlântico Negro

As diferentes perspectivas que surgiram, no chamado pós-marxismo, em torno do conceito de articulação, por um lado, criticavam as narrativas totalizantes que enclausuravam a nossa pertença a uma classe determinada, em última instância, pelo econômico e, por outro, condicionavam no plano prático a agência, individual ou coletiva, a uma suposta emancipação das contingências impostas pelo capitalismo. Nesse sentido, o pré-estabelecimento unívoco do sentido da ação impedia e/ou condicionava toda e qualquer outra forma de expressão da opressão à resolução do conflito na esfera econômica. É no contraste entre a experiência vivida como mulher, negro, *gay* que se explicita a inconsistência dessa concepção abstrata. Não se trata de negar a importância de tal perspectiva, mas de observar o quanto ela é arbitrária em relação a diferentes conjunturas, por exemplo, pós-coloniais. Assim, a pertença a um determinado gênero, etnia ou a diferença fenotípica, na qual traços diacríticos são destacados e transformados em índices hierárquicos de humanidade a partir de uma concepção racializada da nossa experiência, torna evidente o reducionismo, os limites e as possibilidades dessa forma de pensar a emancipação.

Assim, a noção de articulação surge em um momento de problematização do sujeito autônomo, homogêneo e estável da modernidade e da conseqüente “crise” a partir da qual se constituiriam políticas de emancipação como no caso do marxismo e do feminismo. A articulação enquanto conceito permitiria a análise, em cada conjuntura específica, em cada momento histórico de cada formação social, das identidades na sua relação com as práticas políticas, as conexões parciais, as contingências estratégicas e conhecimentos situados, como também a proliferação de múltiplas opressões invisibilizadas que visibilizam os que estão às margens e que simultaneamente se tornam o centro de novas opressões.

Dessa maneira, na base do chamado giro discursivo se situaria uma nova possibilidade através do conceito de articulação de filtrar oticamente, em diferentes contextos nacionais, os impactos da transnacionalização dos mercados, os movimentos migratórios, a globalização e articulação de inúmeros protestos procedentes de múltiplos e diferentes grupos sociais que vêm se mobilizando frente às opressões de raça, gênero, sexualidade, etc.

O feminismo do início dos anos 1970 denunciou a homogeneização androcêntrica de grande parte do marxismo; ao final dessa mesma década e início dos anos 1980, essa mesma crítica iria se reproduzir no interior do próprio feminismo pelas feministas negras. As feministas brancas criticaram a família na reprodução da opressão patriarcal, e foram questionadas pelas feministas negras que destacaram o seu papel contraditório na comunidade negra que, se por um lado reproduzia as opressões patriarcais, por outro se convertia em baluarte frente às agressões racistas. Dentre as várias teorizações destacadas pela literatura, para os fins do presente texto duas são fundamentais: *Feminist theory: from*

margin to center (Teoria feminista: da margem ao centro, de Bell Hooks, 1984) e *Borderlands/La Frontera: the new mestiza* (A imagem da nova mestiça, de Gloria Anzaldúa, 1987). Os trabalhos dessas duas feministas são representativos da produção de aportes teóricos e/ou teorias a partir da experiência de estar nas *margens*. Elas fazem notar a existência de uma tríplice opressão entre raça, classe e sexo, ou a que se produz por meio de fronteiras específicas. Com suas especificidades, propõem alternativas que vão desde as margens, passando pela produção de uma linguagem própria até a construção política de um feminismo sem fronteiras.

Como no caso do gênero, surgiram análises críticas das relações entre classe e raça, em especial nos trabalhos de Stuart Hall e Paul Gilroy, e em relação à ausência de uma abordagem crítica sobre a colonização (SAID, 2007). Para Hall (1996), uma articulação é a forma de conexão que pode produzir uma unidade de dois elementos diferentes, sob determinadas condições. É uma união não estável, portanto não determinada, nem absoluta e essencial. Para ele, há que se perguntar sobre quais circunstâncias as relações podem ser produzidas ou forjadas. Porque a chamada “unidade” de um discurso é na realidade a articulação de elementos diferentes, específicos, que podem ser rearticulados em formas diversas dado que não possuem uma necessária “pertença” mútua. A “unidade” que importa é um enlace entre esse discurso articulado e as forças sociais com as quais pode se conectar sob certas condições históricas, ainda que não de forma necessária. (HALL, 1996, p. 131-150)

Assim, ao aplicar o seu procedimento teórico em relação à raça e classe é que podemos entender mais claramente o seu intento em relação ao conceito de articulação. Fugindo de qualquer elemento que priorize um elemento

sobre o outro, ele mostra como a raça pode ser uma das formas pelas quais se experimenta a classe social, de forma que a análise de um elemento não pode ocorrer sem a análise do outro. E, também, desconstruindo a essencialidade do sujeito negro que favorece o elemento raça sobre qualquer outra possível determinação, assim como faz com o sujeito coletivo “classe operária”. Como segue,

As questões centrais sobre a raça sempre aparecem historicamente em articulação em uma formação social, com outras categorias e divisões, e são constantemente atravessadas e reatrasadas de classe, gênero e etnicidade. (...) Em minha opinião, filmes como *Territories*, *Passions of Remembrance*, *My Beautiful Laundrette* and *Samy and Rosie Get Laid*, por exemplo, deixam perfeitamente claro que este giro está se produzindo; e que a questão do sujeito negro não pode ser representada sem fazer referência às dimensões de classe, gênero, sexualidade e etnicidade. (HALL, 1992, p. 255)

Na concepção de Hall, os atores envolvidos são todos humanos ou construções sociais produzidas por eles mesmos. Desta forma, ele atende a materialidade, mas a agência continua sendo exclusivamente do âmbito do humano. É também nesse texto que vamos encontrar um exercício de aplicação de sua analítica com base no significado contemporâneo da política cultural negra na Inglaterra. Embora a análise tenha sido desenvolvida no contexto britânico, ela sem dúvida pode dar inteligibilidade a processos similares em outros contextos nacionais.

Nesse mesmo ensaio Hall (1992) identificou e caracterizou uma mudança significativa no que ele denominou de *política cultural black* (negra) na Inglaterra. Ao fazê-lo, ele observa duas fases nitidamente discerníveis, embora articuladas, pois são resultado de uma mesma conjuntura histórica, na qual se inscreve a política antirracista da

experiência black (negra) naquele país. A primeira fase é denominada de relações de representação e a segunda, de política de representação.

Nas condições sociais que emergem o que Hall identificou e caracterizou como relações de representação são duas estratégias – a primeira é aquela da construção da categoria black enquanto hegemônica ao recobrir diferentes comunidades e identidades étnicas-raciais com diferentes experiências culturais que não tinham voz e eram “outros” invisíveis no interior de uma estética e de um discurso cultural predominantemente branco. A categoria política black permitiu resistir e tensionar o regime dominante de representação, primeiro pela música e, posteriormente, pela linguagem visual e cinematográfica. A disputa que se estabelece nesses espaços pode ser superficialmente visualizada em torno da passagem da condição de objeto (fetichizado, objetificado e figurado negativamente) para a de sujeito nas práticas de representação. O que estava em jogo era tanto a questão do acesso ao direito de representação a partir dos próprios artistas e trabalhadores culturais negros, quanto a contestação da marginalidade, expressa nas imagens de natureza fetichizada e estereotipada dos negros, a partir de uma contraposição construtiva de imagens positivas deles por eles mesmos.

Neste segundo momento e/ou estratégia, nos encontramos com a articulação do passado com o presente e desse último com um futuro sem garantias. Ou, mais precisamente, se pode observar como Hall opera o seu conceito de articulação. A mudança das relações de representação para a política de representação, em si mesma, implica o estabelecimento de duas novas frentes de luta em convivência com outras frentes que não desapareceram, mas apenas se resignificaram em processo articulatório e para tanto existe a necessidade de separar os seus diferentes elementos.

Antes, porém, Hall problematiza o conceito mimético de representação, isto é, aquele em que as imagens da realidade aparecem fora dos indivíduos concretos que as constroem nos processos interativos de sua experiência social e opera um deslocamento radical ao propor que, embora eventos, relações e estruturas tenham condições de existência reais fora da esfera do discurso, para ele é apenas no interior de um discurso e sujeito às suas condições específicas, limites e modalidades, que eles ou elas podem ser construídos(as) dentro de significados. Dito de outro modo, os regimes de representação em uma cultura não são meramente reflexivos, mas sim constitutivos; portanto, nos remetem a questões de ideologia e cultura e a cenários de representação – subjetividade, identidade, ideologia – não meramente expressivos, mas um lugar formativo na constituição da vida social e política.

É, portanto, a partir do confronto entre regimes de representação concorrentes que podemos visualizar os efeitos do encontro entre a política cultural negra e os discursos eurocêntricos; o fim da inocência proporcionado pela categoria essencializada negro, no sentido de que ela é essencialmente uma categoria construída cultural e politicamente, e, ao mesmo tempo, que raça sempre aparece historicamente articulada, em uma formação social, com outras categorias e divisões, e é constantemente atravessada e reatransversada pelas categorias de classe, gênero e etnicidade.

Após teorizar nos termos acima descritos, Hall desdobra a sua reflexão para a forma pela qual podemos repensar o racismo. Em primeiro lugar, diz ele, o racismo opera construindo fronteiras simbólicas intransponíveis entre categorias racialmente constituídas no interior de um sistema binário de representação, tentando marcar, fixar e naturalizar as diferenças entre pertencimento e

alteridade, produzindo o que Spivak chamou de *violência epistemológica* do discurso sobre o outro – do imperialismo, do colonizado, do orientalismo, do exótico, do primitivo. Daí as insuficiências de um discurso antirracista estruturado sobre uma perspectiva de inversão reversa. Hall recorre a Fanon, de *Pele Negra e Máscaras Brancas*, para nos lembrar que a violência epistêmica opera por um processo de separação, a internalização do eu-como-outro. O racismo constrói o sujeito negro como selvagem nobre e vingador violento. Em segundo lugar, Hall recorre à noção de diferença de Derrida⁷ para propor uma nova concepção de etnicidade a qual é posicional, condicional e conjuntural, isto é, nós todos estamos etnicamente localizados e nossas identidades étnicas são cruciais para o nosso senso subjetivo de quem nós somos. Finalmente, Hall observa que vinculada a essa nova política de representação acompanha uma consciência da experiência negra como uma experiência de diáspora, como um processo cultural de diáspora.

Esse processo, na perspectiva proposta por Gilroy, indica a) uma específica pluralização e o traço não idêntico das identidades negras sem celebrações precipitadas, b) a possibilidade de identificação de traços comuns que não podem ser dados como garantidos, e, principalmente, c) que a identidade tem de ser demonstrada em relação à

7 De acordo com Norris, Christopher. (1982, p. 32, op.cit. In: HALL, Stuart. 1996, p. 71), a *diferença* em Derrida, “permanece em suspensão entre os verbos franceses *differer* (“deferir”) e *déferer* (“deferir”); ambos contribuem para sua força textual, mas nenhum deles consegue captar totalmente seu sentido. A linguagem depende da diferença, como mostrou Saussure e da estrutura das proposições distintivas que constituem a sua economia básica. Onde Derrida abre um novo caminho é na medida em que “diferir” se transmuta em “deferir” a ideia de que o sentido é sempre diferido, talvez até ao ponto de uma infinita suplementaridade, pelo jogo de significação.

possibilidade alternativa de diferenciação, visto que a lógica da diáspora impõe o sentido de temporalidade e espacialidade, o qual ressalta o fato de que nós não somos o que nós fomos (GILROY, 2001, p. 23). Daí a importância da crítica à modernidade expressa no âmbito da formação política e cultural que Gilroy chama de Atlântico Negro em seu duplo sentido, como segue:

A política da satisfação de necessidades (politics of fulfilment) praticada por descendentes de escravos demanda que [...] a sociedade civil burguesa cumpra as promessas de sua própria retórica. Ela cria o meio no qual demandas por objetivos como uma justiça não racializada e uma organização racional dos processos produtivos podem ser expressos. [...] Proponho chamar de política de transfiguração, acompanhando o exemplo sugestivo de Seyla Benhabib, a invocação de referências utópicas. Esta enfatiza a emergência de desejos, relações sociais e modos de associação qualitativamente novos tanto no interior da comunidade racial de interpretação e resistência quanto entre este grupo e os opressores de outrora [...]. A política de satisfação de necessidades se contenta fundamentalmente em seguir a racionalidade ocidental em seu próprio jogo ocidental [...]. A política de transfiguração empenha-se em perseguir o sublime, lutando por repetir o irrepetível e apresentar o inapresentável. Seu foco hermenêutico de alguma forma distinto volta-se para o mimético, o dramático e o performativo. (GILROY, 1993, p. 37)

O legado do Atlântico Negro e a nova configuração do campo educacional brasileiro

O desenvolvimento de uma sociedade urbano-industrial se tornou uma realidade no Brasil e as mudanças por ela proporcionadas configuraram o país como uma das sociedades de classes mais desiguais do mundo a ponto de serem produzidas obras e documentários com ênfase

na ideia da existência de dois Brasis⁸ e/ou o Brasil que dá certo, etc. Aquilo que normalmente aparece nessas obras e documentários é a cor/raça da pobreza.

Durante os anos 1980 foram produzidas inúmeras análises sociológicas que corroboravam as denúncias do movimento negro em relação aos obstáculos à mobilidade social da população negra no mercado de trabalho, com repercussões na vida educacional de crianças e jovens negros. Os estudos de Hasenbalg e Valle Silva (1988), por exemplo, foram de grande importância por tratarem de três temas centrais no desenvolvimento econômico recente, que permitem uma melhor compreensão do contexto brasileiro, a saber:

a) as rápidas mudanças na estrutura social ocorridas dentro dos limites de um modelo de modernização conservadora, isto é, um termo utilizado para conceituar o crescimento econômico do Brasil, no período do golpe militar de 1964, cuja intenção era manter o capital em mãos de empresários brasileiros, ou empresas estatais, com todos os custos sociais que são inerentes àquela opção; b) a reordenação dos perfis de estratificação e os processos decorrentes de mobilidade social, que coexistem com fortes desigualdades⁹ distributivas e persistente pobreza¹⁰; e c) o papel desempenhado pelas diferencia-

8 O sociólogo francês Jacques Lambert publicou na década de 50 o clássico ensaio *Os dois Brasis*, onde denunciava a dicotomia da pobreza convivendo com alguma modernidade e avanço. Em outro momento, o economista Edmar Bacha cunhou a expressão Belíndia, para denominar o Brasil como um misto de Bélgica desenvolvida com a Índia muito pobre.

9 Em linhas gerais, as desigualdades entre negros e brancos no Brasil resultam das disparidades na distribuição regional, qualificação educacional e estrutura de emprego que determinam distinções na distribuição de renda (Brasil: o estado de uma nação, 2005).

10 Na prática, a pobreza é associada à insuficiência de renda. Quando a soma dos rendimentos de um indivíduo, ou de sua família, é insuficiente para satisfazer as necessidades básicas de alimentação, transporte, moradia, saúde e educação, ele ou ela encontra-se em situação de pobreza (Brasil: o estado de uma nação, 2005).

ções raciais na alocação de posições na estrutura social. (HASENBALG e VALLE SILVA, 1988, p. 9)

Guimarães (1999), em um importante texto, chama a atenção para a distinção entre o uso do conceito descritivo e analítico de classes em face da confusão existente na literatura das ciências sociais brasileiras e destaca o seguinte:

O termo “classe” começou a ser utilizado nos estudos da sociedade (pela filosofia moral, principalmente) associado aos privilégios e ao sentimento de honra social, próprios ao domínio aristocrático e ao ancien régime;

1) Marx retirou do termo o sentido subjetivo e valorativo para referi-lo a posições objetivas na estrutura social, às quais corresponderiam interesses e orientações de ação similares. Foi com este sentido propriamente sociológico que o termo foi incorporado às modernas ciências sociais;

2) Weber vai além, ao separar analiticamente as dimensões econômica, política e social da distribuição de poder nas sociedades, distinguindo os fenômenos ligados à distribuição da honra e do prestígio social dos ligados à distribuição econômica de riquezas. Tal separação tem permitido observar a continuidade, nas sociedades modernas, dos fenômenos de distribuição da honra e do prestígio sociais. (GUIMARÃES, 2003, p. 38-40)

Para o autor, as constantes menções, no caso brasileiro, de que as discriminações raciais (aquelas determinadas pelas noções de raça e cor) são amplamente consideradas pelo senso comum como discriminações de classe, seriam um prenúncio de que o uso pré-sociológico nunca deixou de ter vigência. Assim, parece-me que a confusão brasileira tradicional entre discriminação de classe e discriminação racial se deve tanto a uma postura ideológica quanto à confusão e ao constante deslizamento semântico entre os três significados do termo “classe”- grupo identitário, associação de interesses e sujeito político e histórico. (GUIMARÃES, 1999, p. 38-40)

O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada (IPEA), ao decompor os diferenciais de rendimento entre 1995 e 2005, conseguiu separar os percentuais dos diferenciais salariais entre brancos e negros, que estão relacionados ao efeito da discriminação racial e às diferenças de educação formal. Conforme o quadro abaixo, no indicador que pode ser chamado de termo de discriminação, o pressuposto é o de que ambos os grupos teriam os mesmos níveis educacionais. Já o segundo indicador é composto das diferenças de formação, em termos de educação formal.

Quadro 1: Decomposição dos diferenciais de rendimento entre brancos e negros – 1995/2001/2005 – (Em %)

Ano	Termo de discriminação	Diferenças de formação
2005	40,1	59,9
2001	41,4	58,6
1995	41,7	58,3

Fonte: Ipea, 2007 (Base Pnads 1995/ 2001/2005)

Entre 1995 e 2005, a diferença salarial entre negros e brancos desfavorável aos negros quando decomposta mostrava que as diferenças de formação (escolarização) e a discriminação racial e o racismo respondiam, respectivamente, por 59% e 41%. Nos 10 anos observados, houve uma pequena diminuição de 1,6% do impacto do termo de discriminação na composição das diferenças salariais entre negros e brancos.

Os dados acima permitem levantar a hipótese de que enquanto grupo identitário, ou comunidade racial de interpretação, a população negra experimenta a classe social a partir da raça, isto é, a partir do sistemático processo de racialização a que está submetida no cotidiano. O processo de racialização permite olhar a experiência dos afro-bra-

sileiros desde os obstáculos à sua integração no mercado de trabalho nacional até o presente, a partir das relações de representação que orientaram e orientam as ações dos grupos dominantes hegemônicos. E, também, das lutas travadas pelos negros ao longo da sua experiência desde a centralização do Estado nacional brasileiro.

Pode-se lançar a hipótese que a política pública educacional do Estado brasileiro foi orientada, desde os seus primórdios, pela perspectiva euro/norte-americana-cêntrica como demonstrado por Dávila. O Ministério da Educação e Saúde Pública surgiu no Brasil em 1930¹¹, o artigo publicado por Anísio Teixeira, em 1955, traduz alguns dos pressupostos e fundamentos que orientaram o Ministério, a saber:

Segundo Teixeira (1955, p. 4), John Dewey entende a filosofia como “um esforço de continuada conciliação (ou reconciliação) e ajustamento (ou reajustamento) entre a tradição e o conhecimento científico”, ou seja, entre a cultura do passado e o presente que flui, propiciando integrações e reintegrações do “velho” no “novo”. Teixeira (1955, p. 11) diz que a lógica de Dewey é concebida como uma ciência experimental, cujas bases são analisadas a partir de aspectos tanto biológicos quanto culturais. Quanto aos primeiros, fica evidente a

11 O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930 como o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua criação foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia tomado posse em 3 de novembro. O primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, veio de Minas Gerais. Sua nomeação foi uma compensação do governo federal a Minas pela participação na Revolução de 1930, mas resultou também da pressão de setores conservadores da Igreja Católica, liderados por Alceu Amoroso Lima. Francisco Campos já acumulava uma experiência de reformador da educação em Minas Gerais na década de 1920. A reforma que fez no ensino primário e normal do estado foi pioneira no país. Seguiu os postulados da “Escola Nova”, que haviam chegado ao Brasil pelas mãos de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo após a Primeira Guerra Mundial. (cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AERVargas1/)

concepção do comportamento do ser humano diante do meio em que vive, na medida em que se situa ante um “conjunto de atividades em série, pelas quais mantém o seu estado de adequação com o ambiente”. Esse processo de constante adaptação do homem ao meio diz respeito ao seu “comportamento inteligente”, provido de ações de “investigação lógica e racional” (Teixeira, 1955, p. 14). Quanto aos aspectos culturais, entende-se que os seres humanos convivem em um ambiente constituído por um “sistema de sinais, significações, símbolos, instrumentos, artes, instituições, tradições e crenças” (Teixeira, 1955, p. 14), que precisa ser apreendido pelo homem, propiciando a integração dos indivíduos na sociedade. Assim, o comportamento humano não se relaciona apenas com o meio imediato, mas também com um conjunto de símbolos e significações que, através da linguagem, adquirem formas e conexões, sendo transmitidos e comunicados. (CUNHA; GARCIA, 2009, p. 185)

A defesa dos princípios da filosofia de Dewey que, de acordo com vários textos, fundamentaram, ao menos em parte, a estruturação da filosofia política educacional no Brasil, como demonstra o Manifesto dos Pioneiros (1932) e o Manifesto dos Educadores (1959), ambos redigidos pelo sociólogo Fernando Azevedo¹², ocorreu em meio a

12 Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração. Outras, muito diversas, são as circunstâncias atuais que naturalmente reflete este novo documento, menos doutrinário, mais realista e positivo, na linha, porém, do pensamento da mesma corrente de educadores. O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

manifestações dos militantes negros que reivindicavam a sua inclusão educacional.

A Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em São Paulo em novembro de 1945, se concentrou em dois objetivos centrais para alcançar na Assembléia Constituinte que teria lugar em 1946 com a finalidade de escrever a Carta para a Segunda República, a saber: a) conseguir que o preconceito e a discriminação racial fossem declarados ofensas criminais e, b) a instituição de um programa de bolsas de estudos federais para estudantes negros nos cursos de segundo grau, universidades e escolas técnicas. (ANDREWS, 1998, 247)

Nenhuma reivindicação foi incorporada à Carta constitucional, e as restrições ao acesso à educação continuaram e de certa forma constituíram-se na principal agenda do Movimento Negro nos últimos 30 anos.

Assim, em termos práticos, o grupo negro esperou mais 40 anos pela constituinte de 1987 para poderem propor novamente a sua incorporação em condições de igualdade em relação aos brancos no ensino público, mas durante esse período inúmeras mudanças ocorreram no “meio negro”. Para os propósitos do presente texto, é importante ressaltar a seguinte: o processo de reconstrução da categoria negro como expressão da dimensão cultural (relacionando-a com vários movimentos do Atlântico Negro) e da dimensão política (como expressão da luta pela integração à sociedade burguesa nacional).

Na dimensão cultural, as expressões da cultura negra diaspórica aportam no território nacional desde 1970 com a “esquecida” banda Black Rio que, de acordo com Zan (2005) e Gonçalves (2011),

(...) suas fusões e sua sonoridade devem ser entendidas como emergentes de novos contextos, em que podería-

mos destacar fatores como, integração da sociedade brasileira a circuitos cada vez mais mundializados de bens simbólicos, bem como a emergência de novos movimentos sociais e novas identidades culturais.

Os pesquisadores também ressaltam que tais expressões (da cultura negra) contrariavam o esforço do governo militar então vigente de reativar o sentimento nacionalista, o qual estaria sofrendo arrefecimento com a emergência de novos processos de identificação para além da cultura nacional e abrindo brechas para novas configurações culturais locais e regionais. Outra manifestação importante do período são os chamados bailes black que, segundo um de seus idealizadores,

(...) começa no Rio de Janeiro da década de 1970, com a chegada da música negra americana às rádios nacionais, com baladas carregadas pelas vozes de James Brown, Little Richard, e George Clinton. Na época, um rapaz, William Carlos Santiago, que anos depois fundaria a equipe Zimbabwe, se apaixonou pelo estilo e passou a organizar os setlists das festas em família. “Nós começamos com uma reunião de amigos. A gente já curtia funk, mas o funk do James Brown, essas coisas assim. Então a gente fazia as festinhas nos finais de semana em casa, casa da família mesmo. Começamos a fazer os nossos bailes para família e amigos, mas a coisa cresceu e vimos que dava para profissionalizar”.

Na dimensão política, a luta do movimento negro tem sido na direção de ver a população afro-brasileira representada na história, a partir da reconstrução da participação dos negros na história do país, para além da condição de escravos, e da África como parte importante da história mundial, escolhendo como lugar de enunciação a política educacional.

A hipótese aqui é que a disputa que se trava no campo educacional permite vislumbrar a emergência de novas

relações de representação, no sentido proposto por Hall; a insistência da presença do negro como sujeito ativo na construção de nossa formação social, por um lado, desloca a visão simplista da historiografia que situou o negro como escravo e agente passivo e, por outro lado, desloca a forma como a sociedade brasileira se autorrepresentava enquanto uma comunidade imaginada mestiça na qual as origens étnicas dos grupos que a formaram teriam convergido para um centro que (des)memorizou aquelas origens primordiais, fundando nos trópicos uma nova civilização.

Ao contrário, o processo de luta política pela (des) racialização da experiência coletiva da população negra, quando se considera as conquistas do movimento, permite constatar um conjunto de conquistas em diferentes direções ou planos (como já descrito em outro contexto, SILVÉRIO e TRINIDAD, 2013), a saber: 1) o tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial na Constituição de 1988; 2) a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, e as diretrizes que a acompanham, orientam para uma mudança significativa nos conteúdos curriculares nacionais, ao prescrever a obrigatoriedade de uma educação que possibilite a construção de relações étnico-raciais saudáveis e que inclua a história e a cultura afro-brasileira e africana e, também, indígena. E, finalmente, a interação entre as mudanças internas e o papel que o Brasil passou a representar transnacionalmente nos últimos anos, não exclusivamente, mas em especial para os países da comunidade de língua portuguesa do continente africano.

De acordo com Silva Jr, a Constituição de 1988 representa, também, um marco no tratamento político-jurídico da temática da diversidade e da igualdade racial, como um dos reflexos da atuação política do movimento negro. Para o autor, alguns aspectos merecem destaque:

- 1) A reconsideração do papel da África na formação da nacionalidade brasileira;
- 2) O reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira como fundamento constitucional do currículo escolar;
- 3) O direito constitucional à identidade étnica como fundamento do currículo escolar;
- 4) A cultura negra como base do processo civilizatório nacional e como um eixo estruturante do currículo escolar.

Uma leitura possível das Diretrizes Curriculares frente ao plano nacional de sua implementação verifica que estas, em suas questões introdutórias, procuram oferecer uma resposta na área de educação à demanda da população afrodescendente por políticas de ação afirmativa, entendida tanto na dimensão reparatória quanto na dimensão do reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. “Trata, ele, [o parecer], de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com o objetivo explícito de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 6). Para tanto, de forma propositiva, as diretrizes recomendam a divulgação e produção de conhecimentos; a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial; a criação de condições, no ambiente escolar, para que professores e alunos interajam na construção de uma nação democrática; e sugerem a consolidação/obtenção de direitos que garantam a valorização de sua identidade. No que diz respeito às metas, as diretrizes estabelecem as seguintes:

- 1) o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, manifestarem seus pensamentos com autono-

mia, individual e coletiva, e expressarem visões próprias de mundo;

2) o direito dos negros cursarem cada um dos níveis de ensino das diferentes áreas de conhecimento, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações sensíveis e capazes de conduzir à reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais.

Em consonância com o debate sobre políticas de reparação, de reconhecimento e valorização da população negra, e também, com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, as diretrizes acentuam o papel do Estado em promover e incentivar políticas de reparações. Quanto à educação das relações étnico-raciais, elas sugerem a necessidade de reeducá-las. Assim, as diretrizes enfatizam que, para reeducar as relações étnico-raciais, impõe-se à educação aprendizagens entre negros e brancos, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, projetos conjuntos para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Para tanto, impõe-se a necessidade de rever e atualizar o papel da escola, onde a formação para um tipo de cidadania regulada tem se tensionado com a construção/preservação da identidade particular dos afrodescendentes.

Em relação à formação de professores, as diretrizes orientam no sentido de se desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular; para a necessidade de superar o etnocentrismo europeu; para a desalienação dos processos pedagógicos; para a construção de projetos pedagógicos e pedagogias que desvendem os mecanismos racistas e discriminatórios com o objetivo de reeducar as relações étnico-raciais. Nesse sentido, elas arrolam algumas providências a serem tomadas pelos gestores dos sistemas de ensino e autoridades responsáveis pela política pública educacional:

- 1) Ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira;
- 2) A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento ao exigido pelo artigo 26 da Lei nº 9.394/1996, permite que estes se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do movimento negro;
- 3) Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base no Parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares;
- 4) Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, relativos à educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos tanto na formação inicial como na formação continuada de professores.

De acordo com as diretrizes, tais condições são necessárias tanto para a desracialização de uma sociedade que se utiliza da desvalorização da cultura de matriz africana e dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, quanto para o processo de construção da identidade negra no Brasil, de forma condizente com o legado histórico das culturas africanas no país. (SILVÉRIO & TRINIDAD, 2013)

O pensamento crítico das pós-colonialidade aplicado ao Brasil

Ao retomar as três histórias presentes na literatura brasileira sobre o lugar e as possibilidades abertas, até então, para as meninas e os meninos negros(os) e admitindo que elas são representativas do imaginário social brasileiro que ora encontra-se tensionado pelo questionamento político do lugar do negro em nossa sociedade, a pergunta é a seguinte: onde estamos agora?

O conto *A princesa negrinha* representou um sonho de setores da elite brasileira que, embalada pela apropriação e adequação da teoria eugênica em suas diferentes modulações, se mostrou pouco eficaz no embranquecimento imaginado com base “científica” da população brasileira. Isso não significa que tal desejo de embranquecimento não sobreviva em nosso imaginário social – apenas quer dizer que ele não é hegemônico.

A *Negrinha* de Lobato seria a expressão profunda do desejo, no sentido psicanalítico, da elite brasileira do período. A rejeição subjetiva e física da origem materna e da raça pode ser lida no século XX, segundo Segatto (2006; 2013):

Já no século XX, parece-me que a função crucial da babá é engolfada no ponto cego num vazio intermediário deixado pelo desdobramento das três mulheres que entram, sim, no registro das autoras: a mãe privadamente pública que Margareth Rago chama “mãe cívica” (RAGO 2006: 592), a mulher fatal, e a mulher trabalhadora que passa a formar parte das classes populares produtivas, das quais os negros e, em especial, as mulheres negras são excluídos. O que se foraclui na babá é, ao mesmo tempo, o trabalho de reprodução e a negritude. Trata-se de uma foraclusão, de um desconhecimento simultâneo do materno e do racial, do negro e da mãe.

O parentesco de seio, transformado mais tarde em parentesco de colo e mamadeira, e a ancestralidade negra que ele determina na pessoa negra ou branca ficam assim expostos. Os laços de leite iniciais e a intimidade do colo que lhes deu continuidade histórica conferem características particulares ao processo de emergência do sujeito assim criado. Neste caso, a perda do corpo materno, ou castração simbólica no sentido lacaniano, vincula definitivamente a relação materna com a relação racial, a negação da mãe com a negação da raça e as dificuldades de sua inscrição simbólica. Ocorre um comprometimento da maternidade pela racialidade, e um comprometimento da racialidade pela maternidade. Há uma retroalimentação entre o signo racial e o signo feminino da mãe. Portanto, longe de dizer que a criação do branco pela mãe escura resulta numa plurirracialidade harmônica ou que se trata de um convívio interracial íntimo como fazem os que tentam romantizar este encontro inicial, o que afirmamos é, pelo contrário, que o racismo e a misoginia, no Brasil, estão entrelaçados num gesto psíquico só.

Olhando a cena a partir do pensamento crítico da pós-colonialidade, percebe-se que a entrada do discurso higienista brasileiro superpõe-se e replica este gesto psíquico. Na sua transferência ao Brasil por médicos e pedagogos, aproveita-se a externalidade da postura higienista, moderna e ocidental, para produzir aqui uma situação de externalidade com relação ao quadro percebido como de contaminação afetiva e cultural pela África. O higienismo oferece a possibilidade de um olhar de fora, estranhado, a uma elite que está, precisamente, buscando essa saída. A foraclusão da raça encarnada na mãe é fundamentalmente isto: o acatamento da modernidade colonial como sintoma. Encontramos nas mudanças históricas da forma de retra-

tar as crianças de boas famílias uma alegoria perfeita do processo que culmina com a imposição absoluta do olhar higienista e racista próprio da modernidade periférica e o consequente apagamento da figura da mãe não branca.

A *Negrinha*, de Camus e Tallec é a insistência na continuidade do olhar do colonizador de quem nós somos (povo brasileiro), sem o questionamento do que podemos ser, reforçado na afirmação ambígua dos poetas que cantam “Haiti”. Cabe finalizar com a questão posta por Sovik na análise da polêmica “O Haiti é aqui / O Haiti não é aqui”: Música Popular, Dependência Cultural e Identidade Brasileira na Polêmica Schwarz-Silviano Santiago, a saber: como entender a coexistência de injustiça e felicidade no mesmo lugar social?

Referências

ANDREWS, George. *Negros e Brancos em São Paulo*. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: EDUSC, 1998.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004.

CAMPBELL, Jack (Org.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. Traduzido por Patrícia Zimbres. Brasília: Unesco, 2002.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília*. Esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

CUNHA, Marcus V. & GARCIA, Débora C. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

(1944-1964). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, nº 224, jan-abr. 2009.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FERNANDES, Florestan & BASTIDE, Roger. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. (3ª Ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FRANTZ, Fanon. *Toward the African revolution*. Harmondsworth: Penguin, 1970.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance. *Sociological theories: race and colonialism*. Paris: Unesco, p. 305-345, 1980.

HALL, Stuart. On postmodernism and articulation. An interview with Stuart Hall, by Lawrence Grossberg. In: David Morley and Chen Kuang-Hising, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York and London: Routledge, 1996.

_____. New Ethnicities. In: DONALD, James & RATTANSI, Ali (Eds.) *Race, cultures and difference*. London: Sage, 1992.

HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle (Eds.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj; Vértice, 1988.

HOOKS, Bell. *Feminist Theory: from margin to center*. New York: South End Press, 1984.

LAMBERT, Jacques. *Os dois Brasis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

OLIVEIRA, Fabiana & ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, v. 26, nº 2, ago. 2010.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Traduzido por Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SILVERIO, Valter R. & TRINIDAD, Cristina T. Há algo novo a se dizer sobre a relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*, v. 33, nº 120, jul-set. 2012.

SOVIK, LIV. “O Haiti é aqui / O Haiti não é aqui”: Música Popular, Dependência Cultural e Identidade Brasileira na Polêmica Schwarz-Silviano Santiago. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916030602/25sovik.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2015.

UNESCO. *Sociological theories: race and colonialism*. Paris: Unesco, 1980.

Minicurrículos dos autores e das autoras

ALEX BARREIRO

E-mail: barreiroalex86@gmail.com

Graduado em História pela PUC-Campinas, especialista em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP, mestre em Educação pela Unicamp e doutorando em Educação pela Unicamp. Têm experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: estudos de gênero, história da sexualidade e Teoria Queer.

ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ

E-mail: anacjcruz@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da Educação da Baixada Fluminense (UERJ). Desenvolve trabalhos na área de relações raciais, étnicas, ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas várias modalidades de ensino.

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

E-mail: cripeq@unicamp.br

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, membro do colégio docente de doutorado da Università degli Studi di Milano-Bicocca e coordenadora do grupo Gepedisc-Linha Culturas Infantis.

ANETE ABRAMOWICZ

E-mail: aneteabramo@gmail.com

Socióloga. Doutora em Educação. Docente de Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar. Bolsista do CNPq 1C. Desenvolve trabalhos na área das relações etárias, étnico-raciais e de gênero na temática da diferença.

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM

E-mail: acamorim@unicamp.br

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Livre Docência nesta mesma Universidade. Professor Associado II (MS-5.2) da Unicamp, no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Pesquisador e vice-líder do Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho). Pesquisador 1 C do CNPq.

ANTONIO MIGUEL

E-mail: miguel37.unicamp@gmail.com

Graduado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1976), mestrado pela Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (1993). Atualmente é docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro dos Grupos de Pesquisa PHALA – Educação, Linguagem e Práticas Culturais e HIFEM – História, Filosofia e Educação Matemática.

CINTYA REGINA RIBEIRO

E-mail: cintyaribeiro@usp.br

Docente pesquisadora da Faculdade de Educação da USP, doutora e mestre em Educação pela mesma instituição, licenciada em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH/USP), pesquisadora do CoPERP/CNPq - Coletivo de pesquisadores sobre educação e relações de poder.

DANIELA FINCO

E-mail: dfinco@unifesp.br

Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Sociologia da Infância, relações de gênero e formação de professores.

ELINA ELIAS DE MACEDO

E-mail: elinamac@gmail.com

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Membro do GEPEDISC-Linha Culturas Infantis, e professora substituta na UFSCar/Sorocaba.

FABIANA DE OLIVEIRA

E-mail: fabiana.oliveiraunifal@gmail.com

Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com estágio de doutoramento em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (UM/Portugal). É docente da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIFAL-MG).

FLÁVIO SANTIAGO

E-mail: flavio.fraquinho@gmail.com

Pedagogo formado pela Universidade Federal de São Carlos (2010) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2014). Atualmente cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP com bolsa FAPESP.

LÍGIA LEÃO DE AQUINO

E-mail: ligiaaquino@yahoo.com.br

Doutora em Educação (UFF). Professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista/UERJ e Jovem Cientista de Nosso Estado/FAPERJ (2012-2015).

MARCELO DE ALBUQUERQUE VAZ PUPO

E-mail: celo@riseup.net.

Licenciado em Biologia. Mestre em Divulgação Científica e Cultural e Especialista em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa. Atualmente participa como pesquisador no Laboratório Terra Mãe (Feagri/Nepam/IA - Unicamp) e cursa o doutorado Multiunidades em Ensino de Ciências, na linha de pesquisa da Educação Socioambiental - PECIM-Unicamp.

SOLANGE ESTANISLAU DOS SANTOS

E-mail: solestani13@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. Professora da Faculdade São Sebastião (FASS). Tem experiência na docência no ensino superior e na educação infantil. Atua principalmente nos seguintes temas: infâncias, Sociologia da Infância, formação de professores, educação infantil.

TATIANE COSENTINO RODRIGUES

E-mail: tatiane.cosentino@gmail.com

Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar.

VALTER ROBERTO SILVÉRIO

E-mail: silverio@ufscar.br

Professor associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Relações Raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: relações raciais, educação, ação afirmativa, cidadania e afro-brasileiros. É coordenador técnico da Edição em Português da Coleção da UNESCO História Geral da África e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros.

