

Imagem, biopoder e racismo nas instituições de educação infantil

Image, biopower and racism in child education institutions

Edmacy Quirina de Souza*¹, Nilson Fernandes Dinis**²

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga-BA, Brasil

**Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como as diferenças étnico-raciais se constituem na organização dos espaços e ambientes educativos a partir das práticas imagéticas que ornamentam os espaços escolares. Propomos analisar os conceitos de biopoder e racismo, relacionando-os às imagens coletadas nas instituições pesquisadas, refletindo como as imagens materializam e expressam discursos racistas, de propagação do branqueamento e valorização da cultura eurocêntrica. Estas imagens constituem-se em painéis, fotos, gravura e desenhos que compõem a geografia da escola. O trabalho investigativo se deu a partir dos princípios teóricos e epistemológicos da abordagem qualitativa de base pós-estruturalista. Por meio das materialidades discursivas analisadas se processam as leituras dos textos imagéticos exibidos no contexto escolar. As imagens foram registradas em doze instituições de educação infantil nos anos de 2013 e 2014 no município de Itapetinga, cidade situada na região Sudoeste da Bahia. Os resultados desse estudo apontam para a necessidade de investimento nos processos formativos dos docentes que cuidam e educam crianças nas instituições de educação infantil, tendo em vista o redimensionamento de sua ação referentes às questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Infância, Relações étnico-raciais, Racismo, Biopoder.

Abstract

This article aims to analyze how ethnic-racial differences constitute the organization of spaces and educational environments from the imagery practices that adorn the school spaces. We propose to analyze the concepts of biopower and racism, relating them to the images collected in the researched institutions, reflecting how the images materialize and express racist discourses, propagating whitening and valuing Eurocentric culture. These images constitute panels, photos, engravings and drawings which make up the geography of the school. The investigative work was based on the theoretical and epistemological principles of the post-structuralist qualitative approach. Through the analyzed discursive materialities, the readings of the imagery texts exhibited in the school context are processed. The images were recorded in twelve institutions of early childhood education in the years of 2013 and 2014 in the municipality of Itapetinga, a city located in the Southwest region of Bahia. The results of this study point to the need to invest in the formative processes of teachers who care for and educate children in the institutions of early childhood education, in view of the re-dimensioning of their action regarding ethnic-racial issues.

Keywords: Childhood, Ethnic-racial relations, Racism, Biopower.

1 Graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: macy.souza@hotmail.com.

2 Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista, mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor associado da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: ndinis@ufscar.br

Introdução

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

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

Para Hall (1997), as práticas de representação constituem uma chave fundamental para compreendermos como se processa e se organiza o mundo da cultura. As interpretações do mundo podem ser dadas de maneiras completamente distintas. Por estarmos em uma época resultante da virada linguística, no lugar de

[...] um sujeito que conhece e pensa pelas representações do mundo que constituirão suas ideias – concepção metafísica típica das filosofias da consciência –, tem-se o sujeito que fala, constituindo nas e pelas trocas linguísticas às quais tem acesso, não pela introspecção, mas politicamente (ARAÚJO, 2004, p. 19).

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

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

Baseado nas contribuições foucaultianas, “la producción de conocimiento está siempre cruzada por cuestiones de poder y por el cuerpo; y esto expande grandemente el panorama de lo que está involucrado en la representación”³ (*ibid.*, p. 34).

Diante desse quadro, objetivamos discutir as questões raciais a partir das imagens produzidas pelas instituições de educação infantil. Propomos analisar os conceitos de biopoder e racismo, relacionando-os às imagens coletadas nas instituições de ensino pesquisadas. A realidade presenciada naqueles espaços educacionais nos leva a questionar como as crianças negras olham e convivem diuturnamente com imagens que, de alguma maneira, demonstram violência (racial) em relação a elas e carregam a branquitude como norma, e as crianças, embora quantitativamente superiores, raramente são representadas. Essas imagens evidenciam um racismo

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

que habita em cada sujeito e incitam a um discurso de relação de poder sobre a vida da criança, uma tendência que conduz, de alguma forma, à estatização ou à escolarização do biológico.

Nessa trajetória, direcionada por uma investigação empírica, a pesquisa foi orientada pela seguinte problematização: como a criança experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil? Como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas e discursivas revelam a questão racial? A análise investigativa se assenta nas produções imagéticas que ornamentam os espaços e os ambientes das instituições de educação infantil, particularmente painéis, fotos, gravura.

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

A pesquisa empírica aconteceu nos anos de 2013 e 2014, nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) da rede municipal de ensino de Itapetinga, cidade situada na região Sudoeste da Bahia.

As imagens foram coletadas nas doze instituições de educação infantil, cujos nomes foram modificados para garantir o anonimato. Optamos por designá-las com nomes de alguns/algumas teóricos/teóricas que discutem infância, relações raciais, diferença: Creche Maria Bujes, Creche Fúlvia Rosemberg⁴, Creche Moysés Kuhlmann Jr., Pré-Escola Mariano Narodowski, Pré-Escola Tomaz Tadeu da Silva, Escola Stuart Hall, Pré-Escola Michel Foucault, Escola Avtar Brah, Escola Thomas Skidmore.

Em algumas instituições, conseguimos a autorização de quase todos os pais; em outras, de dois ou três⁵. Nas sessões de fotografia, procurávamos enquadrar o objeto selecionado junto com a criança para a qual tivemos permissão para fotografar.

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

O biopoder e o racismo em creches e pré-escolas

A partir do século XVIII, o poder disciplinar, que ocorria no plano dos corpos individuais, foi substituído pelo que seria denominado “biopoder”, uma espécie de

4 Gostaria de externar meus sentimentos e lamentar a perda de três grandes profissionais, professores/as e pesquisadores/as das causas raciais que faleceram no ano de 2014, enquanto lia algumas de suas obras e escrevia esta tese. Stuart Hall, falecido em 10 de fevereiro de 2014; Fúlvia Rosemberg, falecida em 12 de setembro de 2014; e Carlos Hasenbalg, falecido no dia 05 de outubro de 2014. Fontes:

<<http://www.cultura.ba.gov.br/2014/02/11/nota-de-falecimento-do-sociologo-stuart-hall/>>

<<http://www.geledes.org.br/carlos-alfredo-hasenbalg-nota-de-falecimento/#axzz3FapVd4kK>>

<<http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/09/14/unilab-emite-nota-de-pesar-pela-morte-da-pesquisadora-fulvia-rosemberg/>>

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

poder, cujas tecnologias integram, ao disciplinar, novas formas de controle sobre a população no seu conjunto, e não mais sobre o indivíduo em si. O conjunto de técnicas de intervenção e de procedimentos de saber sobre a vida dos corpos e da população constitui uma das principais questões discutidas por Foucault. Para esse teórico, o biopoder se caracteriza pela crescente ampliação dos saberes biológicos e biomédicos, que possibilitam o controle sobre a população e sobre a vida. O biopoder inaugurou uma nova forma de racismo – racismo de Estado (FOUCAULT, 1999).

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

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

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

O discurso biológico, eugênico e de branqueamento corrobora a discussão foucaultiana de biopoder, na qual se destaca o efeito do racismo sobre a vida do ser humano, assentado nas tecnologias de regulamentação do poder e dos discursos biologizantes dos Estados modernos. Nessa rubrica, desenvolvem-se bases, ditas científicas, para criar a “teoria da degenerescência”⁶, a qual, alicerçada nesse saber-poder técnico, se constituirá em uma política de intervenção, agora, não apenas sobre o corpo (poder disciplinar), mas sobre a população (poder regulamentador), instituindo uma sociedade normalizadora e uma forma de racismo biológico (FOUCAULT, 1999).

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

Pretendemos fazer relação entre essa discussão normalizadora e o efeito do biopoder, considerando situações em que, numa sala de aula onde há um grupo

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

majoritário de crianças negras, a placa indicativa do espaço de ler, brincar, amar e criar exibe duas crianças com características fenotípicas brancas – uma de cabelo marrom e outra com o cabelo que poderíamos denominar de ruivo. O interessante é que o material utilizado para confeccionar a pele da criança é denominado pelas professoras de “cor de pele”.

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



Imagem 1. Sala de aula. Escola Avtar Brah.

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

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

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

Esse biopoder age sobre os grandes corpos populacionais, controlando-os, mas sem abrir mão do poder disciplinar. Isto é, podemos dizer que “os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro” (FOUCAULT, 1999, p. 299). A eugenia criou teorias e práticas para o controle da reprodução humana, incentivou a segregação dos grupos julgados inferiores, a esterilização dos portadores de deficiência, doentes mentais e mulheres negras e pobres, ou pobres e negras, todos que se encontravam à margem da sociedade. Para Dreyfus e Rabinow (2010, p. 257), “O desenvolvimento do biopoder é contemporâneo do aparecimento e da proliferação das próprias categorias de anomalias que as tecnologias de poder e saber supostamente eliminariam”, tornando as pessoas mais saudáveis e protegidas.

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

A exclusão dos leprosos, por exemplo, se constituiria em

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

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

Para Miskolci (2005, p. 18), “A degeneração era considerada um desvio da normalidade de fundo hereditário e sem cura. Suas manifestações iam desde estigmas físicos como estrabismo, orelhas imperfeitas, crescimento atrofiado até doenças mentais”. Acrescentamos que a pessoa negra entra nessa categoria pelo “defeito de cor⁷”, mas ela poderia ser dupla ou triplamente degenerada.

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

7 Romance de Ana Maria Gonçalves, no qual conta a saga de uma criança de seis anos vinda da África e todos os percalços que passou pelo simples fato de ser negra, ou seja, de ter o defeito de cor. GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Romance. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Era necessário enquadrar o indivíduo em uma anormalidade específica. Todos os que fugiam ao padrão burguês eram enquadrados como anormais, pois fugiam à norma, ou seja, eram degenerados em potência. Os “seres ‘sob suspeita’ justificavam demandas estatais, sobretudo médico-legais, de controle e disciplinamento” (MISKOLCI, 2012. p. 39). Esse poder sobre a vida nos conduz ao silenciamento diante da morte de assaltantes negros presos a poste nus⁸, porém, à indignação e ao terror diante de algo parecido em locais privilegiados.

O determinismo biológico propunha justamente naturalizar a diferença. Com a utilização do conhecimento pseudocientífico, objetivava, de forma legítima, justificar o preconceito, a exclusão e o racismo, que se constituem em processos de racialização, ou seja, processos de inferiorização das experiências do outro – uma realidade muito presente nas instituições de ensino.

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

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

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

Segundo o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*, “normal” é algo habitual, natural, que segue a norma; o *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* o define

8 Esse fato foi noticiado em vários canais de comunicação televisiva e impresso: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/jovem-negro-e-acorrentado-nu-em-poste-por-grupo-de.html>. <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1407239-adolescente-e-agredido-a-pauladas-e-acorrentado-nu-a-poste-na-zona-sul-do-rio.shtml>.

como uniforme, regular; e o *Dicionário de Filosofia* (ABBAGNANO, 2000), como o que está em conformidade com a norma, com a média. Essas definições nos fazem entender que existe algo que serve de cópia, que serve de modelo, quer dizer, há um protótipo. E este protótipo, quando se trata de seres humanos, com certeza é branco e, de preferência, homem. Os que não fazem parte dessa média constituem-se anormais, monstros, fora da lei, degenerados.

Na Imagem 2, há uma formiga, conhecida como Smilinguido⁹ e uma completa invisibilidade da representação de pessoa negra, uma eliminação da sua presença na decoração do espaço educativo, embora haja um grupo de crianças negras, como as que estão posicionadas à frente da imagem, nas instituições pesquisadas.



Imagem 2. Sala de aula. Creche Maria Bujes.

E quando é exibida a figura de uma criança de cor preta, ela aparece de forma caricaturada, com os olhos em tamanho exagerado, como na Imagem 3.



Imagem 3. Parede da área interna. Escola Thomas Skidmore.

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

O biopoder instaura uma nova forma de racismo que

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

Por esse viés, a “anormalidade” se constituiria numa ameaça para a população, para a sociedade, (a pessoa negra) poderia propagar a imperfeição, a negritude para a sociedade, por isso é melhor eliminá-la, se não de forma clara e real, mas de maneira sutil, branqueando-a. O racismo, numa sociedade da normalização, é condição para que se possa exercer o direito de matar não no assassinato direto, como esclarece Foucault, mas “a morte política, a expulsão, a rejeição” (*ibid.*, p. 306). “Quanto mais numerosos forem os que morrerem entre nós, mais pura será a raça a que pertencemos.” (*ibid.*, p. 308).

Na escola, por exemplo, a morte pode se dar pela perda da identidade, da diversidade, da diferença, da cultura, de tudo que foge ao padrão, “... a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (DUARTE, 2008, p. 51), mais branca, mais bonita e perfeita esteticamente. Os discursos imagéticos detêm um poder de vida e de morte; discursos de escolher que tipo de imagem deve aparecer e qual deve ser ocultada. O discurso não mais vai ser

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

Como exemplo desse discurso racista, atentemos para a Imagem 4: um grupo de crianças negras e um cartaz ao fundo com duas crianças brancas. A Imagem 5 exhibe o mesmo cartaz em tamanho maior.



Imagem 4. Sala de aula. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.



Imagem 5. Sala de aula. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.

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

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

Esse cenário possibilita a perpetuação, no campo educacional, do preconceito e da discriminação direcionados às crianças negras, às crianças que portam diferenças socialmente hierarquizadas, pois o padrão construído como normal, como o almejado é do homem (masculino) e branco, um padrão que é cultuado por meio

das imagens. Os marcadores raciais (branco) não são invisibilizados ou vistos como desviantes, como aquilo que foge à norma; eles são instituídos como verdadeiros e estabelecem a ordem do bom *versus* ruim, bonito *versus* feio, superior *versus* inferior, normal *versus* anormal. A neutralidade ou naturalidade da presença de imagens maciçamente brancas no espaço escolar e a exibição pouco frequente, e de forma estigmatizada e estereotipada, de imagens de crianças negras acabam silenciando as diferenças e reforçando a discriminação no tocante às características fenotípicas da pessoa negra.

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

Na Imagem 6 constatamos a invisibilidade do corpo negro na decoração e a visibilidade do corpo negro entre as alunas, contribuindo para a exclusão ou a normalização da pessoa negra no espaço escolar. As crianças já acostumaram ou adestraram o olhar. Já não se veem como parte da escola. Se elas são inferiores, para que ter imagens de crianças negras nas paredes das escolas. Para enfeá-las?



Imagem 6. Sala de aula. Escola Thomas Skidmore.

No decorrer do século XIX, é este

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

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

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

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

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

Esta estética anuncia uma “ciência da aparência, ela convida a experiência da criação a modificar o ‘aceito’ em proveito do ‘desejado’ transformando as aparências por si só em fronteiras de possibilidade técnica” (SOARES, 2011, p. 72). A busca da normalidade conduz o ser humano à busca do nariz perfeito, por exemplo, das dimensões ideais, isto é, da beleza dita clássica, da qual as pessoas negras são consideradas distantes.

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

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

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

Destacaremos, a seguir, as marcas do poder da “normalidade”, propagadas pelos cartazes nas instituições pesquisadas. Vejamos: Se as escolas põem placas de boas-vindas nas portas das salas (Imagens 7 e 8), elas são representadas com figuras de crianças brancas. *Isso que é normal*.



Imagem 7. Parede. Creche Moysés Kuhlmann Jr.



Imagem 8. Porta da sala. Pré-Escola Stuart Hall.

Se os cartazes indicam o espaço onde a criança faz as suas refeições cotidianamente (Imagem 9), a imagem utilizada é de uma criança loura. *Isso é o normal*. Nesta creche, só temos uma criança que poderia ser declarada como branca (cabelos louros, olhos azuis); as demais são negras.



Imagem 9. Porta do refeitório. Creche Moysés Kuhlmann Jr.

Ao representar uma bailarina na parede da escola, ou algo relacionado aos aspectos circenses (Imagens 10 e 11), como o palhaço, por exemplo, o fazem com personagens louros. *Isso é o normal.*



Imagem 10. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault.



Imagem 11. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.

Se o cartaz indica a divisão de uma turma em meninos e meninas (Imagem 12), a ilustração é de crianças com características de pessoas brancas: menino louro e menina de cabelos castanhos, mas com características fenotípicas de pessoas brancas. *Isso é normal.*



Imagem 12. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski.

Se o cartaz é para parabenizar ou indicar o aniversariante da semana (Imagens 13 e 14), os personagens são brancos/as, e duas crianças brancas carregam os crachás com os nomes das crianças – menino e menina. *Isso é normal.*



Imagem 13. Secretaria. Creche Fúlvia Rosemberg.

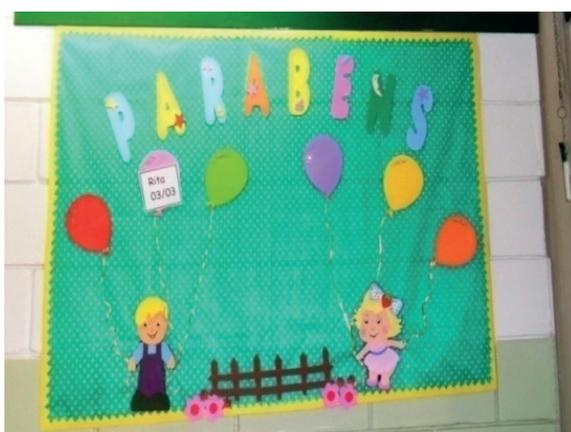


Imagem 14. Sala de aula. Escola Avtar Brah.

Se o cartaz é para o acompanhamento diário do calendário (Imagem 15), o louro tem de estar presente. Ele não pode faltar em nenhuma das exposições, pois, como vimos, ele é o centro, o grupo racial de referência. *Isso é normal.*



Imagem 15. Sala de aula. Creche Maria Bujes.

Se os cartazes nos muros indicam que é um espaço infantil (Imagens 16 e 17), as figuras têm de ser de crianças louras. *Isso é o normal.*



Imagem 16. Área interna. Pré-Escola Michel Foucault.



Imagem 17. Área interna. Pré-Escola Michel Foucault.

Se o cartaz indica o espaço da cozinha, a ilustração é de uma cozinheira (Imagem 18), no máximo, ruiva. Abriremos um parêntese aqui. Se a escola tivesse cozinheiras loiras e ruivas e colocasse a imagem de uma mulher negra, poderíamos cair no discurso estigmatizado de que a pessoa negra está relacionada aos afazeres domésticos, trabalho tido como inferior. Mas, nesse caso, em que as cozinheiras são, de fato, negras (pretas e pardas), e a gravura é de uma mulher ruiva, branca. Continuamos, portanto, sem a representação da figura do negro nas escolas. *Isso é o normal.*



Imagem 18. Porta da Cozinha. Creche Fúlvia Rosenberg.

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

Considerações finais

As concepções e os discursos racistas começam muito cedo e são mais eficientes entre as crianças. Este enredo cultural e as representações dominantes que desvalorizam características negras e supervalorizam as brancas possibilitam construir posicionamento de interiorização e insegurança entre as crianças negras. Constrói-se constantemente a imagem de uma criança ideal – branca, cabelos longos e lisos, domada e normalizada. Temos a tendência de normalizar o olhar para as diferenças.

Em relação às questões étnico-raciais e sua interseção com a infância, as análises permitiram entender que essas questões se encontram enredadas numa teia de poder sobre os corpos infantis e, naquele espaço institucional, produzem e circulam saberes que funcionam numa correlação de forças. Os sujeitos, desde a infância, relutam em se reconhecer como negra/negro. Ser negro seria aquela pessoa de cor de pele mais escura, numa visão engendrada pelos discursos do branqueamento com o intuito de continuar desvalorizando as características de negritude.

A partir desse quadro, é preciso pensar as instituições de educação infantil segundo outra ordem, que não seja a natural, e construir novos significados de ser criança e ser criança negra. Uma escola que veja, entenda e aborde a pluralidade e a diversidade em suas práticas pedagógicas.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 1 – 16.
- DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO NOVA FRONTEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DICIONÁRIO DE RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- DICIONÁRIO ANALÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: IDÉIAS AFINS. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 45 – 55.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso do Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- HALL, Stuart. El trabajo de la representación. In: **Representation**: cultural representations and signifying practices. London, Sage Publications, 1997. Disponível em: http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Acesso em setembro 2013.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa**, n. 47, jul./dez. de 2005, p. 09-41.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007, p. 19-54.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p 73-102.

SOARES, Carmem Lúcia. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 69-82.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13 – 38.

Enviado em: 01/novembro/2017

Aprovado em: 24/outubro/2018