

A ‘PAPARICAÇÃO’ NA CRECHE ENQUANTO UMA PRÁTICA QUE INVIABILIZA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DA ‘MULTIDÃO’

OLIVEIRA, Fabiana de – UFSCar

ABRAMOWICZ, Anete – UFSCar

GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Contextualização

O presente artigo abordará questões voltadas para a infância, o espaço da creche e a temática racial estruturando as práticas educativas e a relação cotidiana entre adultos e crianças. Estes dados referem-se a uma pesquisa já concluída que envolveu a análise das práticas educativas, o tratamento da questão racial na faixa etária de zero a três anos de idade e as possíveis implicações disso na constituição de uma educação ‘da multidão’ voltada para a multiplicidade e diferenças.

Virno (2001) utiliza o conceito de ‘multidão’¹ como uma categoria analítica visando a análise das formas de vida do homem pós-moderno. O conceito moderno de ‘povo’ está ligado segundo Hobbes (1642 apud Virno, 2001:05) à formação do Estado-Nação, sendo praticamente “uma reverberação, pois se há Estado, há povo”.

De acordo com Virno (2001), no século XVII os conceitos de ‘multidão’ e ‘povo’ estavam no centro das controvérsias de formação do Estado-Nação (centralizado) e também das definições das categorias sócio-políticas da modernidade. Neste momento o conceito de ‘multidão’ foi derrotado e prevaleceu o conceito de ‘povo’.

Segundo Hardt e Negri (2002) o conceito de nação na Europa desenvolveu-se no terreno do Estado patrimonial e absolutista, a nação, que sucedeu a ordem feudal do súdito para a ordem disciplinar do cidadão. O conceito de nação suporia então uma ‘vontade geral’ para os autores, uma ‘identidade do povo’ que se transforma em algo quase ‘natural e original’.

O momento atual sugere a emergência da categoria ‘multidão’ em contraposição à de ‘povo’ que se encontra em crise juntamente com o Estado-Nação. Para Hardt e Negri (2002) estaríamos passando da sociedade moderna para a pós-moderna e do imperialismo

¹ O termo ‘multidão’ foi utilizado pela primeira vez por Espinosa (1677) que, segundo Virno (2001:04) seria “como um pai putativo” desse conceito.

para o Império. Ele abole todas as fronteiras, ‘não existe um fora’ para o mercado mundial, é inclusivo, aproveitando toda forma de diferença. Este capitalismo contemporâneo que enaltece as conexões, a movência e a fluidez, produz novas formas de exploração, novas elites e novas misérias, além da possibilidade do “desligamento” (o medo de ser desplugado da rede); produz uma lógica que se caracteriza por “abocanhar o todo” na qual tudo vai sendo incorporado, exigindo dos intelectuais e pesquisadores novas formas de resistência, de compreensão e de enfrentamentos.

O conceito pós-moderno de ‘multidão’ possui um potencial de engajamento e mudança, em suas formas plurais, baseadas na diferença, uma multiplicidade, por isso, “toda nação precisa fazer da multidão um povo” (Hardt e Negri, 2002:120) já que a multidão tudo faz “vazar”.

De acordo com Hardt e Negri (2002:121), “os conceitos de nação, povo e raça nunca estão muito separados (...) a construção de uma diferença racial absoluta é o terreno essencial para a concepção de uma identidade nacional homogênea”. O que gera segundo os autores a constituição da identidade do povo num plano imaginário que excluía toda diferença e isso correspondeu à “subordinação racial e à purificação social”.

Desta forma, o presente trabalho propõe uma educação infantil para além de uma ‘pedagogia do povo’, mas sim, rumando em direção a uma educação ‘da multidão’, a partir da qual as diferenças não sejam encaradas como desvio, mas sim, como algo positivo e definidor das relações sociais, e a função precípua da educação seria a de produzir as diferenças², na direção de um “povo que falta”³.

Situando a pesquisa

A pesquisa tinha o propósito de realizar uma análise das práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais elas produziam e revelavam a questão racial.

Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula na creche, sendo acompanhado da realização de entrevistas com as

² Conceito utilizado por Guattari.

³ Conceito utilizado por Deleuze (1997) e que pode ser definido como a busca por um ‘povo’ que precisa ser reinventado não tendo mais como parâmetro produtor de sentido a figura molar por existência (majoritária), a forma-homem: branco-macho-adulto-heterossexual-magro-sadio.

profissionais desta instituição (pajens e diretora da creche) e a produção de um diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma creche da cidade de São Carlos (SP), durante um semestre letivo⁴. A escolha da instituição foi realizada intencionalmente elegendo aquela que continha um maior número de crianças negras.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze para analisar as práticas educativas ocorridas na creche, em relação aos estudos sobre relações raciais utilizamos Paul Gilroy e Stuart Hall buscando articular essas contribuições teóricas na compreensão do tratamento da questão racial e também as contribuições de Paolo Virno na compreensão do conceito de ‘multidão’ utilizado na pesquisa.

Como as práticas educativas produziam e revelavam a questão racial?

A questão racial⁵ apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, entre professoras e crianças que optamos chamar de “paparicação” por parte das pajens em relação a determinadas crianças, dentre as quais, as negras estavam na maior parte do tempo “fora” e excluída dessa prática.

O termo “paparicação” foi utilizado anteriormente por Ariès (1981:158) caracterizado como “um sentimento superficial” que ocorria em seus primeiros anos de vida e que esse sentimento “*originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças*”. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morresse e sobrevivesse a esse período (da paparicação), logo passava a viver em outra casa que não a de sua família.

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

⁴ As observações na creche foram feitas durante o período de um semestre letivo, num total de 19 semanas contadas a partir do dia 24 de março até 28 de julho (228 horas), estando na instituição três vezes por semana, utilizando um sistema rotativo, por meio do qual passava por todas as salas uma vez por semana cada.

⁵ As pesquisas na área da educação infantil (na faixa etária a partir de 4 anos) sinalizam a ocorrência da problemática racial entre crianças e adultos e entre as próprias crianças. Ver: Cavalleiro (2000), Souza (2002) e Afonso (1995).

As situações que exemplificam tais práticas de paparicação estão apresentadas da seguinte forma: ‘a hora da chegada’, ‘contato físico’, ‘elogios pelo bom comportamento’ e a questão de imagens cristalizadas que denominamos de ‘padrão e clausuras’ em relação às crianças negras e gordas, por exemplo, como podem ser verificados a seguir a partir de alguns exemplos:

A hora da chegada:

- Durante o tempo em que ocorreu a coleta dos dados na creche, foi possível perceber que as pajens beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de treze crianças (8 crianças brancas e 5 crianças negras) a pajem beijava sete⁶, sendo que deste total, apenas duas crianças negras (num total de cinco na sala das crianças de um ano).

Contato físico:

- Num certo dia no parque, Nice⁷ (pajem das crianças de dois anos), pegou V⁸. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão, em seguida B. (negro) também quis entrar, ela o pegou e disse: *“nossa, eu não agüento, que menino pesado”*. E o deixou no chão sem colocá-lo dentro da caixa, Marli (pajem das crianças de um ano) disse: *“ele é que acaba com a minha coluna”*.

- No berçário Rute (pajem), estava brincando com N. (branca) e V.H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma, Rute disse: *“você não, você é muito pesado”*.

- *Ganhar ou não o colo da pajem*: uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em

⁶ Havia também crianças brancas que não estavam entre os ‘preferidos’ pois de alguma forma não possuíam caracteres que as colocavam entre as mais bonitas e de bom comportamento, pois vinham com roupas e sapatos velhos, suas mães eram ‘mal vistas’ pois não as traziam trocadas e com o rosto limpo; estas mães segundo as pajens “não paravam no emprego”, mas também “olha como elas andam de qualquer jeito”. O aspecto das mães também conferia algo de negativo na apreciação das pajens em relação às crianças.

⁷ Os nomes atribuídos às pajens são fictícios.

⁸ Os nomes das crianças utilizados na pesquisa estão sendo referidos apenas pela letra inicial de cada nome.

sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar.

Elogios pelo bom comportamento:

- Quando I. (branco/1 ano) chegava era sempre recebido com beijos e sempre podia ouvir: *“ai que lindo”*, da mesma forma que J. V. (branco/1 ano): *“olha o J., ele não é lindo? É lindo e não me dá um pingão de trabalho”*.
- Outra situação ocorreu quando estávamos no parque e algumas crianças da sala de dois anos andavam de velotrol, mas como não são em número suficiente para todos, sempre alguém ficava chorando; então Nice (pajem) disse para J. A. (loiro) deixar R. (negro) dar uma volta; ele se levantou e passou o velotrol; a pajem disse: *“esse menino é uma gracinha. É o homenzinho da tia”*. J. A. sorri e sai.

Padrão e Clausuras:

- Durante a pesquisa também pude perceber que as meninas preferidas pelas pajens eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a pajem só beija L. (loira/1 ano) e diz: *“oi minha princesa”*. Num outro dia no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: *“que linda você é”*.
- No berçário Rute (pajem/branca), ficava brava com W. (negro), pois ele tirava as presilhas do cabelo de N. (branca), e por isso a pajem dizia: *“não judia da minha princesa, não faz isso com a minha filha”*.
- Marli (pajem/branca) em várias situações começava a cantar um samba e dizia para D. (negro) dançar. Ela só se referia a D., e cantava: *“samba D., samba D.”* Num outro dia o rádio estava ligado, mas as músicas que estavam tocando não tinham nada a ver com samba, mas mesmo assim, ela cantava o sambinha de sempre e dizia para o menino sambar.
- Outra forma como Marli se referia a D. (negro) era de “negão” ou “neguinho”.
- Outra clausura também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história. Na creche em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado de acordo com as pajens como “um menino bastante terrível, que se movimentava o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que

também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro”.

- Na sala das crianças de dois anos, ocorre a mesma situação, Nice logo no início quando cheguei à creche, veio me dizer que R. (negro) é impossível, ela diz: “o R. não tem limites”. Percebi também que R. (negro), não estava na lista dos preferidos de Marli (responsável pelas crianças de um ano), pois o dia em que Nice faltou, Marli a substituiu, então, num certo momento em que todos estavam folheando algumas revistas, R. (negro) estava embaixo da mesa quietinho. Marli quando percebe sua ausência e o encontrou embaixo da mesa, ficou brava com ele e me disse: “*esse menino não tem limite, ele é um furacão, desde o berçário, ele nunca se interessou por nada e continua do mesmo jeito*”.

- Num outro dia no refeitório, Nice estava saindo com suas crianças, e Dulce fez o seguinte comentário: “*acho que o R. (negro) está mais quieto*”. Nice diz: “*ele está é cada vez pior*” e Marli completa: “*esse aí não tem jeito, diz que na casa dele é pior ainda*”.

- I. (loira/1 ano) estava brincando com o fogãozinho, Marli (pajem) veio me dizer: “você viu que linda a I, ela brinca que é uma gracinha”. Em seguida V. (negro/1 ano), se dirigiu até o fogão, Marli fez o seguinte comentário: “*acabou a brincadeira da I.*” - V. (negro) chega e começa a pegar as panelinhas, I. reclama, então, Marli vai até lá e diz: “deixa ela brincar, vai para lá”. E me disse: “*ele estraga tudo*”. E se dirige a ele novamente: “*se não parar você vai para o berço, negruço*”.

As práticas educativas baseadas na ‘paparicação’, na ‘falta’ e no ‘discurso igualitário’ que produzem uma ‘educação do povo’ (homogênea) em contraposição a uma educação da ‘multidão’ (voltada para as diferenças e multiplicidade)

A análise das práticas educativas ocorridas na creche em relação à questão racial buscou apreender as suas manifestações nas diversas práticas discursivas (baseadas em enunciados científicos, concepções pedagógicas e filosóficas, princípios religiosos, literários) e não-discursivas (técnicas físicas de controle corporal, regulamentos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica) que se articulam e se combinam e nos subjetivam.

As práticas discursivas e não-discursivas segundo Foucault (1987) são lidas, analisadas e entendidas enquanto práticas de poder. As práticas de poder, que são práticas

de subjetivação atuam a partir do princípio da individualização, pois segmenta uma massa humana, informe, em unidades individuais, alcançáveis e controláveis.

Por isso, os indivíduos são classificados da seguinte maneira segundo Foucault (1987:125), “cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos”.

Assim, o poder disciplinar age a partir de uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. De acordo com Foucault (2002:88), 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*” (ibid).

Para Veiga-Neto (2003:90) a norma “*é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre eles. E ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável*”. Diante disso, tal diferença passa a ser considerada um desvio.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma certa comparação/classificação entre as crianças, pois a questão racial apareceu na relação das pajens com as crianças negras a partir da “exclusão”⁹ de uma certa paparicação que ocorria com determinadas crianças, dentre as quais as negras estavam na maior parte do tempo “fora” dessa prática a partir das seguintes situações descritas anteriormente: recusa ao contato físico em determinados momentos, o recebimento de elogios relacionados à beleza e “bom comportamento” e os padrões e clausuras presentes na relação pajem/criança negra.

No entanto, as práticas educativas descritas acima apesar de se referirem às crianças negras em específico e que poderiam ser analisadas somente a partir do critério racial, não são semelhantes, pois como já foi descrito anteriormente, o poder disciplinar atua sobre os corpos a partir de uma individualização; as práticas em relação às crianças negras/ crianças brancas, crianças gordas, crianças suadas, e as várias possibilidades de cruzamento entre

⁹ Exclusão: a palavra não está sendo utilizada para designar um ato de segregação das crianças negras, mas se referindo a uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, com uma menor paparicação.

crianças negras e gordas, por exemplo, diferem umas das outras, pois em determinado momento cada criança ocupava ora uma posição, ora outra a partir das classificações: tinha a criança bonita, a criança educada, o furacão, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras, o lambão etc.

Por meio das disciplinas, aparece o poder da norma; segundo Foucault (1987:153), “as marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”.

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

- Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido;
- Um corpo gordo é destituído de algumas brincadeiras com a pajem, devido ao seu peso e também considerado causa de problemas na coluna;
- Um corpo suado que tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um” lança de si odores, vapores que acabam fazendo do outro também “um” a partir da umidade que perpassa para os dois corpos, como se um contaminasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude.
- Há também o corpo “gay”, daquilo que é de menina e aquilo que é de menino, a partir de um pensamento reducionista em relação às questões de gênero.

Assim, as crianças que eram classificadas a partir de um “desvio” da norma tinham o poder de fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de sexualidade, de ser utilizados no tratamento diário da creche a partir dos quais todos os outros eram avaliados e validados ou não. As diferenças que fazem fugir o povo com suas regras de unificação. Nestes casos, povo que não mantém relação de exterioridade, com o fora, pois tudo deve reverberar em padrões hegemônicos e em um único território.

Outro fator importante que apareceu durante as entrevistas realizadas com as pajens é que estas, quando questionadas sobre o que a creche oferecia para as crianças, de forma geral, apresentaram como resposta o cuidar (relacionado a banho e alimentação) e também à questão de uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva (paparicação) como sendo eixo da relação de trabalho entre adulto e criança, ou seja, cria-se um imaginário sobre a criança pequena como aquela que precisa da “paparicação”, como aquela que necessita deste afeto para um bom desenvolvimento psicológico, para substituir o amor materno. A criança pequena e pobre precisa da paparicação para suprir carências afetivas e materiais, como podemos verificar pelas falas:

Respostas mais freqüentes:

- a) *Atenção, carinho, alimentação, higiene – 83,6%*
- b) *A creche oferece o cuidado, mas também a parte pedagógica – 16,4%*

De acordo com o que as pajens disseram a respeito do que a creche oferece para as crianças podemos perceber também a forma como as famílias são vistas por elas. A partir dos dados podemos concluir que as famílias e as crianças são “povos faltantes”, ou seja, tudo falta para as crianças devido ao pouco tempo que os pais dedicam às crianças pois trabalham fora ou mesmo por negligência da parte de alguns.

Em entrevista, a diretora da creche disse o seguinte a respeito das crianças: *“o cuidar e o educar tem que andar juntos e estar buscando uma autonomia maior dessas crianças porque independente do meio social onde eles estão inseridos, a autonomia deles eu acho que é imprescindível, para que eles aprendam realmente a conhecer, a se cuidar sozinho e não ficar dependente, uma da mãe que trabalha o tempo todo fora, outro da mãe que não quer dispensar seu tempo a ele”*.

As falas evidenciaram uma ênfase das pajens e da própria diretora na “carência afetiva” e “carência material”, ou seja, lidam com uma “criança carente” que deve ter na creche o que as pajens supõem que não encontram em casa e, a partir disso, estabelecem uma relação na qual a paparicação é seu eixo central. A idéia de “compensar carências” ainda como uma característica da perspectiva educativa-assistencial na creche e, como consequência disso, temos uma instituição também produtora de carência que ao mesmo tempo se torna provedora dessa falta.

A creche está esvaziada do seu caráter público e político¹⁰ e se tornando cada vez mais privado, fraterno e doméstico. 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. O modelo de organização que se baseia a creche é a família e o parentesco adquirindo um caráter altamente discriminatório, pois quando não há esta “identificação” nesta relação entre os “iguais”, ou seja, quando o “outro” não é uma cópia de mim, como era o caso da creche, como era o caso das crianças negras, então, há uma redução do outro ao mesmo, se constituindo em práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade e, ao mesmo tempo, se assemelhando segundo Ortega (2000:72) às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas. Isso é o resultado da busca pela “segurança” em relação a tudo que temos, por isso, exclui-se o que é desconhecido, o que causa estranheza, o que não nos é próximo e familiar, o que não nos identificamos. Ao mesmo tempo em que a educação apoiada na idéia de um povo, uma nação e raça produz indivíduos no interior desta idéia unificante e unificadora.

Esta é uma pedagogia baseada na produção de um ‘povo’ na qual predomina a idéia de homogeneidade e unidade gerando a transformação do ‘outro’ no ‘mesmo’ visando a “paz” e construção da nação. Pretende-se propor uma educação a serviço da ‘matéria pensamento’ e da multiplicidade. Curiosa maneira de conceber o desafio do ensino, não se trata de transmitir uma informação, ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma matéria em movimento – a matéria-pensamento (Pelbart, 2004).

Uma educação para a multidão que não tem como prática a eliminação das diferenças, pois isso corresponde a uma clausura de pensamento que tem como fonte a ‘forma-homem’: branco-macho-adulto-racional-europeu, ou seja, há um aprisionamento na forma dominante do ‘eu’, nesse sentido, Pelbart (2000:71) coloca a seguinte questão: “como desfazer o rosto do homem branco, bem como a subjetividade, a paixão , a consciência e a memória que o acompanham?”

¹⁰ O conceito de “político” está sendo entendido segundo Arendt enquanto espaço público, espaço do agir humano, por isso, não liga o espaço público ao Estado, pois para ela não há nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, sem contudo, necessitar de um suporte insitucional. In: ORTEGA, F. Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p.23.

Estamos buscando essa resposta a partir da idéia da educação para a multiplicidade que reclama de acordo com Pelbart (2000:20) ‘um desligamento’ 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”.

A Positividade de Não Ser Paparicado

A partir disso poderíamos encarar de forma positiva as crianças que de alguma forma não estavam entre os “preferidos”, e que conseqüentemente estavam “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, pois de acordo com Deleuze (1992), “se os nômades nos interessam tanto, é porque são um *devenir*, e não fazem parte da história; estão excluídos dela, mas se metamorfoseiam¹¹ para reaparecerem de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social”.

Diante disso, é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras que estavam “excluídas” de serem tratadas 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 em quase sua maioria presa nas malhas da paparicação.

No entanto, apesar das preferências das pajens por algumas crianças, estas quando questionadas a respeito da consideração ou não da questão racial e das diferenças de um modo geral no desenvolvimento do seu trabalho, as respostas mostraram que elas trabalham como se não houvesse diferença e esta é a perspectiva de trabalho com o diferente que geralmente a instituição escolar utiliza como mostraram as falas:

Resposta mais freqüente:

a) *São todos iguais – 100%*

As pajens trabalhavam como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação para a desqualificação principalmente de caráter racial, de gênero e estético.

Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da idéia de que o preconceito existente se refere à

¹¹ Grifos nossos.

questão de classe social e não à cor da pele ou raça, ou seja, sempre se pensou as diferenças a partir da classe social, mas isso favorece uma redundância que é falsa, pois as diferenças ultrapassam esse conceito e se espalha entre os gordos, os negros, os gays e a qualquer outro tipo de diferenciação.

No entanto, esse discurso da igualdade é estratégico, pois ao mesmo tempo, que ele exclui, ele também, cria uma falsa idéia de comunidade/fraternidade, assim segundo Ortega (2000:65) *“a estratégia discursiva contida na proclamação de uma fraternidade universal (“todos são irmãos”) conduz amiúde a negar o status de humanidade aos indivíduos não pertencentes à mesma raça, nação ou religião, dando lugar à seguinte afirmação pseudo-universal: “somente meus irmãos são homens, os demais animais ou feras”, pois para poder atingir um status de universalidade, a fraternidade deve ser, em primeiro lugar, particular, exemplar; isto é, européia e masculina (ibid).*

De acordo com Hofbauer (1999:220) na concepção de Freyre, *“os pilares da Igreja Católica e da família patriarcal do engenho fizeram com que as relações entre as três raças e/ou culturas do Brasil apresentassem uma convivência harmoniosa”*. O que levava Freyre a ver a miscigenação de forma positiva, pois *“é vista como uma espécie de ‘ponte’ capaz de ligar e superar as diferenças entre as raças (culturas) e serve, ao mesmo tempo, como prova da suposta harmonia racial no país”*. Idéia que ainda sobrevive como um ranço na nossa sociedade como pôde ser verificado nas falas das entrevistadas.

Mas, é preciso ressaltar ainda que as pajens também são subjetivadas a partir de um modelo de políticas públicas que também as desqualifica como profissionais e designa uma formação menor e superficial para trabalhar com crianças pequenas, já que segundo Kohan (2002:128), *“há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo”*.

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

Assim de acordo com Hall (2003:345) a partir de uma nova lógica de se entender as diferenças, ele utiliza Paul Gilroy para recusar o binário *negro ou britânico*, sugerindo a troca do *ou* pelo *e*, já que no primeiro caso permanece um local de contestação constante e no segundo caso, a lógica do acoplamento vem substituir a lógica da oposição binária.

Neste ponto, entramos na discussão que diz respeito ao entendimento da identidade que, para Hall (2003:345) a conjunção *e* nos possibilita não esgotar todas as nossas identidades, já que você pode ser segundo o autor negro *e* britânico, ou seja, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade. Gilroy (2001) também entende a identidade como um *mesmo mutável*.

Desta forma, as pajens ainda não incorporaram em seu trabalho cotidiano o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e das relações entre as crianças possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo, de sexismo, além de práticas de valorização de uma estética hegemônica no interior de uma “gorda saúde dominante”¹² (que abarca os que estão dentro do padrão e faz com que os ‘outros’ que estão ‘fora’ busquem se adaptar ao modelo ou se conformar com a ‘exclusão’ por ‘portar’ uma diferença) para a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade para a multiplicidade.

Esta seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim.

O espaço público, como é o caso da creche, precisa dessa nova postura para que o familiar, o fraterno ceda lugar ao que é estranho, diferente, diverso. Para que as relações estabelecidas não se fechem ao desconhecido e só fique buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja, os ‘pares’, pois é no espaço público, na relação com o outro que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças.

Uma educação infantil para além da produção do ‘mesmo’: rumo à produção do ‘múltiplo’ por meio de uma educação da ‘multidão’.

Precisamos pensar outras formas de entender esta instituição para além da casa, as pajens para além de substitutas das mães e uma prática para além da produção do ‘mesmo’,

¹² Conceito utilizado por Deleuze (1997).

mas que esteja aberta às diferenças, ou seja, tirar essa instituição do privado/familiar, pois segundo Deleuze (1997:74) “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 e como a relação familiar exige. As crianças precisam encontrar um outro espaço na creche, uma outra forma de ligação, de agenciamento, de sociabilidade. E é isto que o artigo busca quando propõe uma ‘educação da multidão`.

Uma ‘educação da multidão’ que busca entender a criança além da tríade: pobreza/falta/paparicação, pois as categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres que são àqueles em quem predomina a falta: falta educação, falta moradia, falta consciência, massa amorfa, senso comum e finalmente o fracasso escolar, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta.

Uma educação que não seja prisioneira do discurso da igualdade, para que segundo Jódar e Gómez (2002:34), “*diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz*” (Adorno, 1998), e a possibilidade para isso é fazer do homem um ‘outro’ de si. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão. E nem na produção do ‘uno’ referente ao ‘povo’, mas na produção do ‘múltiplo’, da ‘*multidão*’ reconstruindo a partir de um ‘pensamento sem imagem’¹³ as diferenças para que a partir disso não sejam vistas como desvio, desigualdade e necessidade de homogeneização, ou seja, um outro tipo de vida, diante deste mercado que nos oferece poucas possibilidades de nos transformarmos em outra coisa que não reduzir o ‘outro’ num ‘mesmo de mim’ a partir da velha fórmula conhecida que utilizamos como padrão e que dá forma ao nosso entendimento do que seja as diferenças, da necessidade de produção das diferenças.

Produção das diferenças que reclama a partir de Deleuze (1997) ‘um povo que falta’, mas isso não significa representar ou supor um povo, mas inventá-lo a partir de um ‘pensamento sem imagem’, desconstruindo a idéia majoritária de povo e todas as

¹³ Conceito extraído de Deleuze.

implicações carregadas de sentido a partir disso baseadas na identidade homogênea dos cidadãos.

Nesse sentido, segundo Pelbart (1993:24) “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenças, inicitá-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”.

Uma ‘educação para a multidão’ na educação infantil visando essa produção das diferenças se daria a partir do ‘devir-criança’ que se contrapõe à idéia molar/majoritária de ‘povo’, mas que estaria aberta aos fluxos, em suas formas plurais, que devenha outra coisa, por ser minoritário e que tem a possibilidade de escapar aos códigos instituídos, à máquina de sobrecodificação e também escapar às organizações binárias.

Isso é o que Katz (1995:93), chamou de “crianceria”, dando-lhe o seguinte significado: “*crianceria onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente*”. É o que Deleuze denominou “devir-criança” como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos¹⁴.

Por isso, de acordo com Guattari (1985:53), “*o que conta na creche não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças*”. Um trabalho que muitas vezes se desenvolve a partir de uma modelagem, de um adestramento da criança aos saberes e aos valores da sociedade dominante, e para fazer o inverso disso, seria preciso “recusar fazer cristalizar a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado” (ibid).

Assim, experimentar e explorar o “devir-criança” como um modo diferente de se fazer educação e também de pensar a própria criança, ou seja, que a noção de educação e

¹⁴ “Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. Há um devir-mulher que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair do seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes....Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio.” (Deleuze, 1992, p.9).

criança devenham outra coisa, tendo como base a infância, enquanto experiência propulsora da educação.

Desta forma, parafraseando Jódar e Gómez (2002:35), “*introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças (...) Ao contrário, esse “para” é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos*”. Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então, se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma” e também não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.

Referências Bibliográficas

- AFONSO, L., (1995). Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.93. p.12-21.
- ARIÈS, P., (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- CAVALLEIRO, E. dos S., (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.
- DELEUZE, G., (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- _____, (1997). *Crítica e Clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34. 176 p.
- FOUCAULT, M., (1987). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 26ª edição. Petrópolis: Vozes.
- GILROY, P., (2001). *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34/UCAM.
- GUATTARI, F., (1985). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução Suely Belinha Rolnik, Editora Brasiliense, 2ª edição.
- HALL, S., (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HOFBAUER, A., (1999). *Uma história de branqueamento ou O negro em questão*. Tese de Doutorado. USP.

- JÓDAR, F. & GÓMEZ L., (2002). Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In: *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. V.27. n.2. p.31-46.
- KATZ, C. S., (1996). Crianceria: “o que é ser criança”. In: *Cadernos de Subjetividade*. Núcleos de estudos e pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC, São Paulo: Número Especial, p.90-96.
- KOHAN, W. O., (2002). Entre Deleuze e a Educação. In: *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. V.27. n.2. p.123-130.
- ORTEGA, F., (2000). *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- PELBART, P. P., (1993). *A Nau do Tempo-Rei: 7 ensaios sobre o Tempo da Loucura*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____, (2000). *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.
- _____, (2004). Texto mimeografado sobre pensamento e diferença.
- SILVA, C. D., (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.
- SOUZA, Y. C. de., (2002). *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação.
- VEIGA-NETO, A., (2003). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- VIRNO, P., (2003). *Gramática da Multidão: para uma análise das formas de vida contemporâneas*. Tese. Universidade de Calábria. Tradução: Leonardo Retamoso Palma.