

CURRÍCULO, DIFERENÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: as crianças negras são importantes

*Cláudia Aparecida do Nascimento e Silva
José Licínio Backes*

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar as relações entre crianças de três anos e destas com os adultos no contexto de uma creche, identificando a possível presença do ideal de branqueamento e da colonialidade. Situa-se teoricamente no campo dos estudos étnico-raciais, problematizando questões relativas ao currículo, à colonialidade e ao ideal de branqueamento. A pesquisa de campo foi realizada em uma creche com crianças de três anos, por meio da observação participante. A análise qualitativa mostrou que meninas brancas são forjadas entre elogios e afetos, e isso as faz pensar que são merecedoras de toda atenção; elas aprendem que são importantes. Já com as meninas negras na creche, acontece o contrário: quanto mais são desprezadas ou tratadas com indiferença, mais se retraem, se calam e se isolam; ainda, quanto mais escuro o tom da pele, maior a indiferença por parte da escola. Estas meninas aprendem que não são importantes ou que são menos importantes que as meninas brancas. Conclui-se que o ideal de branqueamento e a colonialidade pautam as relações entre as crianças e delas com os adultos.

Palavras-chave: currículo, ideal de branqueamento, crianças negras.

CURRICULUM, DIFFERENCE AND CHILD EDUCATION: black children are important

Abstract

This paper aims to analyze the relationships among three-year-old children and between them and adults in the context of a daycare center, by identifying the possible presence of both the ideal of whitening and coloniality. Theoretically situated in the field of ethnic-racial studies, it problematizes issues related to the curriculum, coloniality and the ideal of whitening. Field research was carried out in a daycare center with three-year-old children, through participant observation. Qualitative analysis showed that white girls are forged with praise and affection, and this makes them think they are worthy of attention; they learn that they are important. With black girls in the same daycare, the opposite happens: the more they are despised or treated with indifference, the more they withdraw, shut up and isolate themselves; moreover, the darker their skin tone, the greater the indifference shown by the school. These girls learn that they are not important or that they are less important than white girls. It is concluded that the ideal of whitening and coloniality have guided the relationships among children, as well as between them and adults.

Keywords: curriculum, whitening ideal, black children

PLAN DE ESTUDIOS, DIFERENCIA Y EDUCACIÓN INFANTIL: los niños negros importan

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar las relaciones entre niños de tres años y entre éstos y los adultos en el contexto de una guardería, identificando la posible presencia del ideal de blanqueamiento y la colonialidad. Se sitúa teóricamente en el campo de los estudios étnico-raciales, problematizando cuestiones relacionadas con el plan de estudio, la colonialidad y el ideal de blanqueamiento. La investigación de campo se realizó en

una guardería con niños de tres años, mediante la observación participante. El análisis cualitativo demostró que las niñas blancas se forjan entre elogios y afecto, y esto las hace pensar que merecen toda la atención; ellas aprenden que son importantes. Ya con las niñas negras sucede lo contrario: cuanto más se las desprecia o se las trata con indiferencia, más se retraen, se callan y se aíslan; además, cuanto más oscuro es el tono de piel, mayor es la indiferencia por parte de la escuela. Estas niñas aprenden que no son importantes o que son menos importantes que las niñas blancas. Se concluye que el ideal de blanqueamiento y la colonialidad guían las relaciones entre los niños y entre éstos y los adultos.

Palabras clave: plan de estudio, ideal de blanqueamiento, niños negros.

INTRODUÇÃO

Ficamos em dúvida quanto a colocar o título em forma interrogativa, mas, por fim, optamos por não colocar, pois, para nós, pesquisadores da temática, é óbvio que crianças negras são importantes. Entretanto, várias pesquisas apontam que nos currículos ainda há formas sutis – e muitas vezes não tão sutis – de atribuir importância ou não às crianças em função do seu pertencimento racial. Continuamos com um currículo marcado pela colonialidade, que se manifesta, dentre outras formas, pela presença do ideal de branqueamento.

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre crianças de três anos e destas com os adultos no contexto de uma creche, considerando a possível presença do ideal de branqueamento e da colonialidade.

Para darmos conta do objetivo, a primeira parte do artigo situa o embasamento teórico, com a compreensão de currículo, colonialidade e ideal de branqueamento. Na segunda parte, apresentamos a análise do cotidiano de uma creche, com base em observação participante realizada no primeiro semestre de 2023, e problematizamos a importância das crianças negras. Por fim, fazemos a síntese dos resultados, reafirmando a necessidade de um currículo decolonial que reconheça que as crianças negras importam.

CURRÍCULO, COLONIALIDADE E IDEAL DE BRANQUEAMENTO

Os autores do campo dos estudos étnico-raciais¹ problematizam o caráter eurocêntrico/colonizado do currículo, apontando a necessidade de uma perspectiva antirracista e decolonial (Gomes, 2017, 2021).

O padrão de poder instituído no período colonial, baseado na racialização dos grupos humanos, manteve-se com o fim desse período e atualiza-se sistematicamente nos diferentes espaços, incluindo os currículos, ou seja, há uma colonialidade que, longe de ser um epifenômeno das relações econômicas, faz com que o racismo se torne “[...] um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade” (Grosfoguel, 2019, p. 59). Em função desse princípio, algumas vidas importam, e outras não. Sistematicamente, as vidas que importam são as que estão dentro do padrão hegemônico ocidental, branco, heterossexual, masculino, cristão.

No currículo das escolas, como os estudos étnico-raciais destacam, alunos que estão dentro desse padrão importam; os que não estão, muitas vezes, não importam ou importam menos (Amaral, 2013; Bento, 2012, 2016; Cardoso, 2018; Carvalho, 2006; Cavalleiro, 2011; Gomes, 2017, 2021; Oliveira, 2005; Souza, 2016; Trinidad, 2011). Com base em Gomes (2021, p. 439), pode-se afirmar que a colonialidade está tão presente que é comum ver os brasileiros indignados com a

¹ Entre os autores destacamos: Munanga (2016, 2019); Bento (2012, 2017, 2022); Dias (2007); Gomes (2017, 2021).

miséria, a injustiça e o sofrimento, “[...] porém, por mais contraditório que possa parecer, essa indignação não é a mesma quando nos referimos à perpetuação do racismo”.

O currículo engloba todas as ações desenvolvidas no espaço escolar: as planejadas e as inesperadas, as intencionais e as involuntárias. Ele nunca é neutro; sempre produz sujeitos, identidades e diferenças. Imerso na colonialidade, contribuiu e contribui para a sua manutenção e a do processo de hierarquização dos grupos humanos. Por estar vigente há tanto tempo, a colonialidade está introjetada no imaginário individual e social e tornou-se naturalizada:

Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. (Candau, 2020, p. 681).

Por mais que o campo do currículo e o campo dos estudos étnico-raciais há tempos venham mostrando que um currículo baseado quase exclusivamente nos supostos conhecimentos universais produz exclusão, fracasso e evasão, do ponto de vista da colonialidade, ele tem sido eficiente: ensina que há sujeitos que importam e os que não importam, conhecimentos que importam e os que não importam, vidas que importam e as que não importam. No caso de nossa pesquisa, como veremos, um currículo marcado pela colonialidade ensina que crianças negras ou crianças fora do ideal de branqueamento não importam ou importam menos.

Sair disso não é algo fácil, pois a escola e os docentes também foram e são produzidos sob essa lógica, que naturaliza a discriminação e as práticas racistas. Contudo, é necessário contrapor-se, resistir e denunciar, abrir fissuras e forjar novos cenários, se entendemos que as vidas de crianças negras importam, seus desejos importam, seu bem-estar na educação importa. Precisamos aprender com o movimento negro a sermos decoloniais com/como ele. Desde a primeira vinda forçada de negros da África, eles têm se organizado, lutado e resistido, não se dobrando à lógica ocidental, nem à sua pretensa superioridade (Gomes, 2017). Afinal, “[...] o decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem, e transgridem as matrizes do poder colonial” (Walsh, 2016, p. 72).

No contexto brasileiro, pode-se dizer que um dos meios mais eficazes pelo qual a colonialidade opera é o ideal de branqueamento, “[...] um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro” (Bento, 2016, p. 28). Como argumenta Munanga (2016, p. 13), a ideologia do branqueamento nasce no contexto em que a miscigenação era defendida pela elite branca como a possibilidade de criar uma identidade nacional, uma “raça” brasileira, “[...] mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação”.

No processo de construção da identidade nacional, erradicar a herança africana era condição *sine qua non* para o governo brasileiro; por isso, estimulou-se amplamente a entrada de imigrantes europeus, com a finalidade de promover o branqueamento da população por meio da miscigenação.

Para Munanga (2019), se, do ponto de vista biológico, a miscigenação não teve êxito, do ponto de vista político e social, ela impactou as relações raciais no Brasil: produziu o imaginário de que, quanto mais branco, melhor; de que o caminho para o negro deixar de ser excluído e sofrer racismo é embranquecer-se; de que não há racismo no Brasil, já que todos são miscigenados (o palpalado mito da democracia racial).

Novamente, há de se destacar que o movimento negro nunca se dobrou aos efeitos da ideologia do branqueamento. Mais que isso, tem conseguido forjar políticas curriculares que trazem no seu bojo uma perspectiva decolonial, como é, por exemplo, a Lei 10.639/2003, que em última instância nos diz que os conhecimentos africanos importam, as vidas negras importam, o bem-estar de crianças negras importa.

Na próxima seção, será desenvolvida a análise das relações entre as crianças e estas com as professoras, mostrando-se como as práticas do dia a dia na creche promovem, de forma sutil, processos “invisíveis” de branqueamento. Observa-se, portanto, a colonialidade marcando o currículo, como se as crianças negras não importassem ou importassem menos.

O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Como já destacado, a pesquisa de campo foi realizada em uma creche com crianças de três anos. A creche é pública e localiza-se no interior de uma cidade de Mato Grosso. No segundo semestre de 2022, foram feitas várias visitas à creche, com o objetivo de criar certa familiaridade com as crianças. No primeiro semestre de 2023, realizamos a pesquisa de campo propriamente dita, por meio da observação participante: “[...] a observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado” (Whyte, 2005, p. 301).

Assim como o autor, entendemos que a presença do pesquisador em um ambiente de pesquisa nunca será neutra; ele nunca será um nativo, e a curiosidade em relação à sua presença sempre estará presente, o que não foi diferente em nossa pesquisa. As observações foram registradas em um *caderno de campo*.

Os meninos e as meninas foram argutos em suas percepções. Foi muito importante estabelecer relações com eles, aproximar-se, criar empatia e laços de confiança, para poder ouvir seus diálogos e observar suas relações, buscando elementos significativos para o propósito da pesquisa.

Na construção da relação com as crianças, o tempo é fundamental. Nesse sentido, como apontamos, para não apenas conhecer as crianças, mas para que elas se familiarizassem com a nossa presença, procuramos conhecer a turma pesquisada em 2022, com vistas a prosseguir com a pesquisa em 2023. Foi uma estratégia ousada, já que a composição da turma poderia passar por alterações, como de fato passou. No entanto, foi possível lidar com essas alterações sem maiores percalços; em uma turma composta por 23 crianças, 17 permaneceram no grupo. Também houve alteração na dupla de educadoras; a professora e a estagiária foram substituídas, mas, como o foco principal do estudo eram realmente as crianças em suas interações, foi possível continuar com a pesquisa.

O retorno à escola para reinício/continuidade da observação participante pareceu-nos mais tranquilo do que o ingresso nos primeiros dias em 2022. As crianças reconheceram-nos (como era esperado), e conseguimos identificá-las pelo nome, o que favoreceu nossa aproximação.

Clar², criança ativa e bem relacionada, ainda mais expansiva, foi uma das primeiras a dar-nos boas-vindas; com um abraço caloroso, tratou logo de mostrar suas bonecas. Estivemos com essa turma até novembro de 2022, portanto, houve uma pausa de aproximadamente três meses (de 18/11/2022 a 14/02/2023). Neste ínterim, as crianças desenvolveram-se muito em suas

² Neste artigo, todos os nomes das crianças são fictícios.

capacidades motoras, linguísticas e, principalmente, sociais, estando também mais colaborativas na organização da sala. O segundo momento na creche (em 2023) pareceu-nos mais seguro, do ponto de vista das interações e proximidade com as crianças. Acompanhar a turma e analisar as relações entre as crianças, como já apontado, exige certo grau de empatia.

Ainda que haja várias crianças negras no contexto pesquisado, não há nenhuma criança de tom de pele mais escuro compondo a turma. Porém, isso não impede que as diferenças entre essas crianças e as brancas sejam acionadas cotidianamente no contexto escolar, nem que o ideal de branqueamento, um dos meios pelos quais a colonialidade opera, esteja pautando as relações. São vários os autores que analisam os efeitos do ideal de branqueamento para as crianças negras (Giroux, 1999; Rossato, Gesser, 2001; Dias, 2007; Bento, 2016; Schucman, 2012; Souza, 2016; Cardoso, 2018).

No início do ano letivo, é comum as crianças chegarem inseguras à creche, por vezes, até chorando, mesmo as que já a frequentavam no ano anterior. Clar (menina loira de olhos azuis), no entanto, continua plena e exuberante:

O fato de Clar sempre alcançar seus objetivos chama a atenção. Ela tem sempre uma estratégia, dá sempre um jeito de conseguir o que quer. Ela não é só uma menina branca, sua pele é muito clarinha, e Clar tem olhos azuis, uma característica muito valorizada no Brasil. (Caderno de Campo, 01/03/2023)

Não há nada de errado em ter pele e olhos claros, tampouco em ser desembaraçada desde a creche, mas esta deveria ser uma postura comum a todas as crianças, e não apenas às brancas. Aqui apresentamos somente o relato de uma das tantas outras meninas brancas da turma que agiam de forma semelhante. Trata-se de uma postura, uma autoestima supervalorizada em diversos momentos e em diferentes espaços. É uma situação complexa, gerada por uma sociedade que hierarquizou a diferença de acordo com diferentes fatores, e o tom da pele é só mais um deles.

Nesta turma, desde o ano passado, percebe-se certa timidez nas meninas de pele mais escura. Embora não tenha ninguém da cor preta (negra retinta), as meninas, quanto mais têm a pele escura, mais se apresentam retraídas, tímidas e silenciosas, ao passo que, quanto mais têm a pele clara, mais se sentem à vontade, mais se movimentam pela sala e assumem posições de liderança em todas as dimensões (Caderno de Campo, 25/04/2023).

Meninas brancas, de pele mais clara, são mais abraçadas no contexto da creche. Sim, denunciada em pesquisas anteriores (Oliveira, 2005; Cavalleiro, 2011; Souza, Dinis, 2018). Como mostrou Cavalleiro (2011, p. 72) em sua pesquisa:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isto é bastante perceptível quando analiso o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques.

Segundo a autora, na hora da saída da creche, isso se torna mais perceptível ainda. Também Oliveira (2005, p. 35) apontou que as crianças brancas são mais paparicadas do que as negras:

A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam um determinado “carinho”, que optamos chamar de “paparicação”, por parte das pajens em relação a determinadas crianças, das quais as negras estavam excluídas na maior parte do tempo (Oliveira, 2005, p. 35).

Expressões de carinho explícito para com as crianças brancas são comuns no ambiente escolar e foram notadas também na creche pesquisada, principalmente em relação as meninas brancas – quanto mais claro o tom de pele, cabelos e olhos, mais explícitas as manifestações de carinho, como abraços e afagos (Cavalleiro, 2011; Trinidad, 2011; Amaral, 2013; Cardoso, 2018).

Após horas a fio de observação participante e análise pautada nos diferentes autores, inferimos que as meninas brancas (de pele mais clara) *se fazem abraçar* (inclusive pela pesquisadora), o que é quase uma imposição: “Estrelinha (menina loira de olhos claros), quando chegou, foi abraçada e se fez abraçar. Quando se dirigiu a mim de braços abertos, me intimou a abraçá-la” (Caderno de Campo, 01/03/2023). Da mesma forma, Maly, outra menina branca (de pele mais clara), quando desejou sentar-se no meu colo, simplesmente o fez e, quando não conseguiu por si mesma (porque eu dificultava), pediu claramente para fazê-lo. De alguma forma, exigia ser atendida. Esse comportamento não era comum nas meninas negras, mesmo nas meninas negras de pele mais clara”.

Fabiana de Oliveira (2005), ao desenvolver sua pesquisa em uma creche com crianças de até três anos de idade, apontou que o fato de meninas negras receberem menos carinho, abraços e beijos não é visto pelas professoras como uma segregação, mas como “carinho diferenciado” – mas o que significa este carinho diferenciado? Meninas brancas (com raras exceções) sempre exigem atenção, exigem respostas imediatas às suas demandas. Essas imposições não são negativas; ao contrário, revelam segurança, autonomia. O fato é que não acontece da mesma forma com as meninas negras, que, ao contrário (com raras exceções), se apresentam introvertidas. Além disso, quase sempre esperam para serem atendidas em suas necessidades, no tempo do outro (adulto ou criança), sem exigir, sem reclamar.

Reiteramos que nos empenhamos em mostrar o porquê dessas atitudes. Por que meninas brancas agem dessa forma, buscando e praticamente exigindo abraços, carinhos, afagos? Seria correto dizer que crianças brancas revelam sentimentos de superioridade desde a creche? Elas “sabem” que são importantes, ao passo que crianças negras “sabem” que não importam ou importam menos?

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade (Bento, 2012, p. 103).

Para melhor ilustrar essa condição, relatamos um fato ocorrido na turma no dia 8 de março de 2023. Naquela tarde, trabalhando o calendário, a professora pergunta à turma: “Que dia é hoje?”. Enquanto a maioria das crianças busca a resposta correta, Clar, em um tom mais alto que o normal, responde prontamente: “Hoje é dia de Clar!”, demonstrando (mais uma vez) facilidade em se autoafirmar, mesmo em circunstâncias comuns do cotidiano escolar, como o trabalho com o calendário.

Quando ela diz, de forma alta, “Hoje é dia de Clar!”, pode-se interpretar como se ela estivesse querendo dizer: “Todos os dias são meus, a sala é minha, o mundo está a meu serviço”. Este comportamento não é ruim. O problema é que, dificilmente, se verá uma menina negra se comportar dessa forma, com tanta segurança, especialmente no ambiente escolar (Caderno de Campo, 08/03/2023).

Episódios semelhantes em que as crianças brancas se veem como importantes, e as negras não, são recorrentes na turma observada³, como bem mostram as Figuras 1 e 2.

Figura 1: Meninas da turma brincando



Fonte: Arquivo da pesquisadora (20/4/2023)

Figura 2: Menina embaixo da mesa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (20/4/2023)

Na turma pesquisada, meninas negras, quando contrariadas, se encolhem ainda mais ou choram em um canto da sala, resmungando baixinho, convivendo com a insatisfação. É importante questionar-se por que atitudes de empoderamento são tão comuns às meninas brancas, enquanto meninas negras geralmente se retraem. São crianças de apenas três anos de idade, que estão na creche desde o berçário, ou seja, estão, no mínimo, há dois anos frequentando esse espaço de atendimento coletivo.

As atitudes de inibição de crianças negras não têm apenas uma explicação; trata-se de um conjunto de fatores determinados por questões históricas, culturais e sociais. É o que Bento (2022, p. 23) chama de herança histórica, que impacta diferentemente os descendentes de escravizados e os de escravocratas:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Por isso, consideramos importante estabelecer essas reflexões desde a educação infantil, sob uma perspectiva decolonial, desenvolvendo experiências com crianças da creche. O fenômeno que nessas crianças se manifesta como aceitação e reclusão tem grande chance de transformar-se,

³ Salientamos que seguindo a recomendação do Comitê de Ética, tomamos o cuidado de, ao tirar fotos, não mostrar o rosto das crianças, evitando a identificação.

no ensino fundamental, em dificuldade de aprendizagem, evasão e repetência (Moreira-Primo, França, 2020).

Outro fato observado é que a maioria das pessoas adultas que entram em contato com a turma, de imediato, se identifica com as crianças brancas. Observou-se que uma estagiária novata, durante uma leitura literária, passou todo o tempo com Clar no colo, independentemente das necessidades das outras crianças. Atitudes dessa natureza são consideradas por Munanga (2016, p. 14) como “[...] supervalorização idealizada da população branca”, reproduzida por meio de mecanismos de socialização e de educação.

Acompanhando a turma, participamos de diferentes atividades, brincadeiras, contações de histórias e rituais. No tempo pascal, todas as turmas celebraram partindo o pão e distribuindo o vinho (suco de uva), tendo como referência a Santa Ceia⁴. Essa proposta representa a Igreja Católica Apostólica Romana, mas também o colonialismo, já que o catolicismo foi trazido ao Brasil pela Ordem dos Jesuítas no período colonial. Portanto, não representa a diversidade religiosa do país, e sim uma única visão, que foi naturalizada na sociedade e na escola. Esse tipo de atividade em momento algum é questionado, discutido ou confrontado.

Na mesma perspectiva (branca), salienta-se, ainda, uma exposição de livros de literatura infantil, organizada em um canto da sala, com 13 livros expostos. Destes, seis apresentavam contos de animais, e os outros sete livros apresentavam contos envolvendo pessoas brancas. O que chama a atenção é que os sete livros traziam nas imagens de capa somente pessoas brancas, o que não é um fato isolado. Na maioria das creches e escolas brasileiras, não existe representatividade para crianças negras. Como constatado por Cardoso (2018, p. 159):

O acervo literário e as imagens priorizam a criança branca, nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas, compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom.

Por meio das imagens, das atividades propostas ou dos artefatos culturais, o que se verifica reiteradamente nas práticas convencionais do dia a dia da escola é um trabalho voltado sistematicamente para as crianças brancas (Amaral, 2013; Souza, 2016; Cardoso, 2018).

Todos os livros expostos retratam personagens brancos na capa, e as meninas, além de brancas, têm cabelos lisos e olhos claros. Como fica a representatividade das crianças negras? Mesmo as meninas e os meninos negros de pele clara não se veem representados. De acordo com Hall (2016, p. 10):

[...] as imagens que vemos constantemente a nossa volta nos ajudam a entender como funciona o mundo em que vivemos, como essas imagens apresentam realidades, valores, identidades, e o que podem acarretar, isto é, quem ganha, quem perde com elas, quem ascende, quem é incluído e quem é excluído, como fica a situação particular dos negros nesse processo.

Apresentar na escola somente imagens de pessoas brancas influencia positivamente as crianças brancas e, na mesma proporção, desmotiva as crianças negras, mesmo as de pele mais clara. Esse conjunto de práticas, aparentemente desprezioso, ajuda-nos a compreender a boa autoestima das crianças brancas, principalmente das meninas de pele mais clara e de olhos azuis,

⁴ A última ceia foi a última refeição que, de acordo com os cristãos, Jesus dividiu com seus apóstolos em Jerusalém antes de sua crucificação. Ela é a base escritural para a instituição da eucaristia, também conhecida como *comunhão*.

que são cortejadas o tempo todo. Nesse contexto, as crianças brancas são estimuladas a tornarem-se cada vez mais exuberantes, comunicativas e sociáveis. Elas são importantes!

Lembramos que as *diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (2010) trazem como proposta de currículo o “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”. Contudo, na maioria das vezes, a escola entende que o único patrimônio cultural que existe é aquele que representa o ser branco. Dessa forma, ainda mantém uma cultura educacional excludente, valorizando apenas um determinado fenótipo e tendo como referência crianças brancas. Tudo é preparado, planejado para essas crianças. Nesse sentido, a escola dobra-se à branquidade até mesmo quando quer mostrar personagens negros, como o Tio Barnabé, clássico personagem do *sítio do pica-pau amarelo*, que conforme observamos foi apresentado às crianças por meio de uma caricatura que não lembra a negritude do personagem.

Trabalhando os personagens de Monteiro Lobato, na semana que tinha o *dia nacional do livro infantil* (18 de abril), a professora apresentou para as crianças uma imagem embranquecida de Tio Barnabé, bem diferente do personagem original. A professora apresentar Tio Barnabé branco é mais um dos efeitos da colonialidade e do ideal de branqueamento, instituído e atualizado diariamente no seio da sociedade, reforçando continuamente a valorização do ser branco.

Não são raros os estereótipos de personagens negros embranquecidos e caricaturados. Até mesmo os livros didáticos promovem esta tirania, que acaba se emoldurando como *prática convencional*, aquela que segue representando unicamente as crianças brancas. “Os estereótipos são pontes para o preconceito e discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras, que sentem na pele e na mente a dor da ausência de uma referência positiva” (Carvalho, 2006, p. 99).

O que se observa é que, apesar do avanço da legislação brasileira, das pesquisas e, sobretudo, do aumento das produções literárias para a educação infantil com personagens negros e negras representados em situações cotidianas, fora dos estereótipos produzidos no período colonial e atualizados pela colonialidade, na creche que observamos, parece que essa mudança ainda não chegou. Para que ela aconteça efetivamente, é necessário, entre outros, ampliar as ações afirmativas, a formação de professores na perspectiva étnico-racial e a distribuição de materiais didáticos antirracistas.

Embora nossa pesquisa seja na educação infantil, consideramos importante trazer uma situação ocorrida no ensino fundamental, pois a falta de representatividade negra atinge estudantes em todo o percurso educacional:

Uma coleta de dados feita com estudantes de 5ª a 7ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual localizada no município de Pontal do Paraná. Solicitou-se aos alunos que produzissem individualmente um desenho que respondesse à pergunta: “Qual imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória?” Dos quinze desenhos, doze apresentaram imagens que aludiam à escravidão. Onze dessas imagens retratavam um personagem negro castigado em um tronco, e uma delas ilustrava um negro preso em correntes. Em nenhum momento as imagens dos alunos apresentaram o negro como componente da atual sociedade brasileira (Oniesko, Ferreira, 2022, p. 29).

Esta situação de desvalorização das pessoas negras nos livros didáticos e de não reconhecimento das crianças negras nas imagens e artefatos culturais da escola tem início na educação infantil. Desde o berçário, as crianças negras são submetidas a esse tipo de tratamento na maioria das creches, tendo que conviver permanentemente subrepresentadas e subjugadas pela

cultura do embranquecimento. Silva, Teixeira e Pacífico analisam os livros didáticos de 1950 até o presente e denunciam que ainda hoje brancos e negros aparecem de forma hierarquizada:

As crianças negras são representadas reiteradamente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e sem acessibilidade aos bens produzidos socialmente. As crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, ao lazer e às práticas de cidadania, sendo discursivamente apresentadas como as representantes da espécie humana (branquidade normativa) (Silva, Teixeira, Pacífico, 2013, p. 135).

Diante de tudo que observamos no dia a dia da creche, podemos dizer que lá, geralmente, as crianças brancas importam e que as crianças negras importam menos ou não importam. Ainda que não seja uma ação deliberada da escola, mas resultado da colonialidade, é fundamental continuarmos mostrando, que quase sempre, “[...] a escola privilegia de forma icônica um grupo racial branco em detrimento do negro”. (Souza, Dinis, 2018, p. 284). Meninas brancas recebem mais carinho e atenção das pessoas adultas que as acompanham, por uma questão de branquidade e de falso merecimento. Meninas brancas são forjadas entre elogios e afetos, e isso as faz pensar que são merecedoras de toda a atenção, de holofotes (colo, abraço e carinho). Assim, exigem tudo isso no espaço escolar, em um círculo vicioso em que, quanto mais claro o tom da pele, maior o *merecimento*. Elas aprendem que são importantes! Já com as meninas negras, acontece de forma contrária na creche, a saber, quanto mais são desprezadas ou tratadas com indiferença, mais se retraem, se calam e se isolam, e, quanto mais escuro o tom da pele, maior a indiferença por parte da escola. Essas meninas não desfrutam da *alegria de serem brancas* e aprendem que não são importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o conjunto das observações realizadas, pode-se concluir que o ideal de branqueamento, uma das formas pelas quais a colonialidade opera, está muito presente nas relações entre crianças e destas com os adultos. Crianças negras são sistematicamente prejudicadas, ao passo que as crianças brancas levam vantagem.

Ao concluirmos, reiteramos que atitudes de indiferença e coerção para com as crianças negras não acontecem por deliberada intenção da escola ou dos docentes. São situações que não se justificam, mas que se explicam por um conjunto de fatores históricos, epistêmicos, políticos, sociais e culturais ligados ao racismo (colonialidade) que geram a colonialidade do currículo, que produz alguns como importantes e outros como não importantes.

Inspirando-nos em Gomes (2021), podemos dizer que, para que crianças negras também sejam importantes, precisamos descolonizar nossas mentes, nossos conhecimentos, nossos currículos; sobretudo, precisamos questionar e acabar com o privilégio da branquitude.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial: potenciais e limitações sob o olhar do professor*. 225f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, 2012. p. 98-117.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 25-27.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, dez. 2020.
- CARDOSO, Cintia. *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*. 190f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.
- CARVALHO, Andréa. *As imagens dos negros em livros didáticos de história*. 139f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 321f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquitude. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021.
- GROFOQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROFOQUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.
- HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Apicuri, 2016.
- MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, Aracaju, v. 12, n. 26, p. 176-198, jan./abr. 2020.
- MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 10-14.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- OLIVEIRA, Fabiana de. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahin. *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*, São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005. p. 29-39.
- ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de história. *Journal of African And Afro-Brazilian Studies*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-35, jan./dez. 2022.

- ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidense. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e antirracismos na educação: repensando a escola*. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001. p. 11-38.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 160f. Tese, Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.
- SOUZA, Edmacy Quirina de. *Crianças negras em escolas de alma branca: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*. 245f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Imagem, branqueamento e branquitude nas escolas de educação infantil. *Revista RBB4, Vitória da Conquista*, v. 7, n. 1, p. 278-301, jul. 2018.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 221 f. Tese, Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 65-75.
- WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Submetido em agosto de 2023
Aprovado em outubro de 2023

Informações dos autores

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
E-mail: claudia-elucas@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-6298>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7224750685109952>

José Licínio Backes
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
E-mail: backes@ucdb.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9013-8537>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9226900461088151>