

CURRÍCULO, IDENTIDADE E RELAÇÕES RACIAIS NA CRECHE

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva¹
GT 2

Eixo do trabalho: (x) Pesquisa concluída ou em andamento

Resumo

O Artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em educação com o tema: A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche. Um dos objetivos da pesquisa foi averiguar as interações das crianças na creche, pelo viés dos estudos sobre branquitude no Brasil, com foco nas relações raciais. O Artigo está dividido em duas partes, na primeira traz reflexões acerca do currículo escolar, na segunda parte apresenta cotidianidades da creche observada e sutilezas dos contatos estabelecidos. A pesquisa é etnográfica, de abordagem qualitativa. O referencial teórico-metodológico se inspira no campo dos Estudos Culturais, articulados aos estudos das relações étnico-raciais. O local escolhido para a produção dos dados foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Rondonópolis, em Mato Grosso, MT. A principal técnica utilizada foi a observação participante, e o principal instrumento foi o caderno de campo, as crianças foram acompanhadas por um período de dez meses. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de 3 anos, do 3º Agrupamento da educação infantil, a professora e a estagiária da turma. As análises dos dados apontam para um tratamento diferenciado presente nas práticas docentes, que na maioria das vezes, não chega a ser verbalizado, mas demonstrado, fazendo com que meninas negras sejam mais introvertidas e meninas brancas mais assertivas.

Palavras-chave: Creche, Currículo, Identidade, Relações Raciais

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)/PPGE-Bolsista CAPES
ucdb2021@gmail.com

Introdução

Compreendemos, juntamente com Junior e Neira (2021), que a pesquisa etnográfica consiste no acompanhamento de processos. Acompanhar processos, muitas vezes é começar pelo meio, é reconhecer que quando se entra no campo, há processos acontecendo, cabendo ao pesquisador ou à pesquisadora abrir-se ao encontro deles.

Assim, buscando apreender os sentidos atribuídos pelas crianças, na construção de suas identidades/diferenças no espaço escolar, tomamos como necessário conhecê-las, por meio do acompanhamento sistemático de suas ações coletivas, por determinado período.

O referencial teórico-metodológico desta pesquisa se inspira no campo dos Estudos Culturais, articulados aos estudos das relações étnico-raciais e à sociologia da infância. O local escolhido para a produção dos dados foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Rondonópolis, em Mato Grosso, MT. A principal técnica foi a observação participante, e o principal instrumento utilizada foi o caderno de campo.

As crianças foram acompanhadas por um período de dez meses. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de 3 anos, do 3º Agrupamento da educação infantil, a professora e a estagiária da turma. Priorizamos a utilização de codinomes, para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

Acompanhar processos e praticar a observação participante na escola é se relacionar intrinsecamente com o currículo escolar. Assim, iniciamos o artigo desenvolvendo uma reflexão inicial sobre currículo e na segunda parte abordamos as práticas apreendidas.

1 Currículo e suas múltiplas possibilidades

Muito se tem discutido sobre currículo, teorias do currículo e sobre os sujeitos do currículo nos últimos anos. O currículo envolve todas as ações da escola e além de promover conhecimento é difusor de ideologias, valores e preconceitos, ou seja, é produtor de identidades e diferenças. Segundo Silva (1999):

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?). (Silva, 1999, p. 14)

Assim sendo, diferentes teorias darão diferentes sentidos ao currículo, em diferentes períodos da história da educação. O currículo é sempre resultado de uma seleção, que implica em uma consequência, já que busca justamente a transformação daqueles que o seguirão, ou daqueles que a ele serão submetidos.

Ainda, de acordo com (Silva, 1999) o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, enredado naquilo que somos, ou naquilo que nos tornamos, envolvendo diretamente a identidade e a subjetividade. Dessa forma, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder.

Buscamos caracterizar o currículo na perspectiva étnico-racial, analisando-o quanto à representatividade da criança negra na creche.

Os currículos se relacionam com o contexto no qual se situam, ele próprio e as instituições escolares, e expressam o conflito de interesses e os valores dominantes que orientam a escolarização, mesmo que de modo não absoluto, e têm sido, predominantemente, eurocêntricos. Estruturante dos currículos, o eurocentrismo² contribui para os processos de inferiorização, de hierarquização e de subalternização da população afrodescendente em sociedades, como a brasileira, marcadas pelo racismo estrutural³. (Regis; Gomes; Nhalevilo, 2022, p. 80)

O currículo na educação infantil exerce influência direta nas subjetividades das crianças, e pode gerar implicações desastrosas para a criança negra, especialmente na forma como são acolhidas, ouvidas e percebidas (Dias; Barzano, 2023).

Nessa perspectiva, consideramos importante conhecer este currículo para melhor interpretá-lo, descobrindo possibilidades e abrindo fissuras, para uma

²Modo de julgar o mundo a partir de um ponto de vista europeu. Influência que, política, cultural, econômica e socialmente a Europa exerce sobre outras variadas áreas, países, povos, culturas. Característica da pessoa eurocêntrica, que busca compreender o mundo tendo em conta somente valores europeus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/eurocentrismo/>.

³ Concebe o racismo como parte da estrutura social que se manifesta a todo momento e de várias formas. Assim, todo cidadão pode ser considerado ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (Almeida, 2018).

educação infantil mais justa e democrática para todas as crianças, especialmente para as negras.

A raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, como marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar. A educação, de maneira geral, a Educação Infantil, em específico, tem um papel relevante nesse processo. (Gomes; Araújo, 2023, p. 18)

Para as crianças negras, muitas vezes, fica reservada uma educação monocultural branca, com teorias e práticas pautadas na exclusão, no silenciamento e no apagamento da história e cultura africana.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p. 102)

Professores e professoras precisam reconhecer as culturas negadas e silenciadas reiteradamente no currículo escolar (Santomé, 1995). E, precisam, por uma questão ética e em observância à lei, alterar este cenário, por meio de novas práticas, que deem visibilidade aos corpos negros que povoam o currículo da educação básica, para que as crianças pretas e pardas sejam, de fato contempladas: “Esse processo exige renovação, não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática, envolvendo e atingindo os currículos, os sujeitos e as práticas escolares (Gomes, 2012).

Essa renovação anunciada por Gomes (2012) envolve os sujeitos do currículo, que em suas ações podem criar e recriar novas estratégias e diferentes didáticas forjando uma nova realidade para crianças no Brasil.

Ademais, é necessário **compromisso ético**, aliado à **consciência política** para que mudanças, de fato aconteçam. Essa dupla perspectiva tem dois pontos em comum, a saber: “O **respeito às crianças negras** e suas infâncias e a **indignação diante do racismo** que assola a vida de todas as pessoas negras em nosso país e incide sobre as suas vidas desde a infância até a velhice”. (Gomes; Araújo, 2023, p. 15, grifo nosso)

As crianças negras, desde muito pequenas são afetadas por estereótipos e preconceitos, e quando ingressam na educação infantil (na creche) sentem, de

fato, o peso de tudo isso, sendo preteridas e silenciadas reiteradamente até o ensino médio. Isso quando não evadem da escola precocemente, sem sequer serem notadas por este perverso sistema de exclusão.

Um tratamento diferenciado (Cavalleiro, 2011; Cardoso, 2018) presente nas práticas docentes, é incorporado ao currículo da educação infantil ainda no berçário. Na maioria das vezes, não chega a ser verbalizado, mas é demonstrado na frieza das relações estabelecidas, no olhar de desprezo e na indiferença praticada, consciente ou inconscientemente, pelas pessoas adultas responsáveis pelo acolhimento dos/as bebês. E, por ser algo sutil, muitas vezes passa despercebido.

Partindo do exposto, entendemos que experiência e boa vontade não vão, por si mesmas, resolver o problema do preterimento da criança negra na educação infantil brasileira. É necessário mais que isso, e, acreditamos que um bom início é, sem dúvida a sólida formação para uma educação na perspectiva antirracista, já que mudanças no currículo escolar exigem embasamentos teórico e metodológico, além de mudanças de postura e de concepção.

Branquitude no Currículo da Educação Infantil

Considerando a realidade da turma pesquisada, optei por desenvolver uma análise das cotidianidades observadas, pelo viés dos estudos sobre branquitude no Brasil, pautando as interações na creche, por meio das práticas envolvendo crianças negras e brancas. Nesta perspectiva, mesmo tendo observado toda a turma, optei por narrar de forma mais eloquente as experiências das meninas.

Pensando na branquitude como construção social e histórica que beneficia pessoas brancas, enquanto dissemina a violência racial contra pretos e pardos, decidi ampliar o olhar (de forma refletida) para as peripécias das meninas brancas. Na minha concepção, seus comportamentos, seus desempenhos junto aos seus pares e às pessoas adultas, diz muito sobre as práticas escolares e sobre as interações ocorridas no contexto pesquisado, dando boas pistas para se analisar a construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche, porque, com poucas exceções, **tudo que é permitido, autorizado e incentivado à criança branca/loira/de olhos azuis é, na mesma medida**

proibido, desautorizado e desencorajado à criança negra no espaço escolar. E mais, quanto mais escuro o tom da pele, mais proibida, desautorizada e desencorajada a criança (Cavalleiro, 2011; Cardoso, 2018).

Em uma sociedade que normatizou a diferença de acordo com diferentes fatores, o tom da pele é só mais um destes fatores: “Estrelinha (menina branca) na hora do lanche conseguiu sair da mesa de fininho, e veio ao meu encontro e me deu um demorado abraço” (Caderno de campo de Silva 27/03/2023). Na turma observada era comum meninas brancas se sobressaírem, fazerem coisas inusitadas, mesmo sem a autorização da professora, já com as meninas negras, era diferente:

Na hora do lanche, Estrelinha novamente *furou o bloqueio*, saiu em disparado da mesa do refeitório, e me abraçou demoradamente. Clar, (menina loira) por sua vez, fez o mesmo movimento, e me convocou para um abraço, MVP (menina preta) também se levantou da mesa, caminhou a mesma distância que as outras duas meninas, caminhou timidamente até onde eu estava, mas, não ousou me abraçar. (Caderno de campo de Silva, 29/03/2023)

Nestes casos, eu sempre permanecia imóvel a uma certa distância da mesa do refeitório, somente observando o movimento e registrando as diversas situações que ocorriam naquele espaço (que pulsava vida, movimento e ação).

Nesta turma, percebo 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 retraiidas, 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 de Silva, 25/04/2023)

No dia vinte e três de maio de 2023, relatei a seguinte situação no caderno de campo:

Hoje no refeitório ganhei abraços de Clar, Estrelinha e de MVB. As meninas brancas sempre conseguem se autoafirmarem também no refeitório, apesar de toda a vigilância. Já que são várias turmas no refeitório, ao mesmo tempo, também aumenta a quantidade de pessoas adultas na atenção dada às crianças. Mas, algumas delas conseguem “furar o bloqueio” para chegarem onde me posiciono, conseguindo me abraçar, sempre que desejam. A situação parece ter se tornado um desafio para essas meninas. (Caderno de campo de Silva, 23/05/2023)

Também verifiquei situações semelhantes, especialmente com relação às meninas brancas de pele mais clara, na chegada das crianças:

Na entrada da sala Clar e Maly (meninas brancas) foram abraçadas pela professora que aguardava no pequeno portão. MVP (menina negra) não ganhou este abraço de boas-vindas, mas, também não buscou por ele. Ao contrário das meninas brancas, que chegavam e estendiam os braços para serem abraçadas, meninas negras (quase sempre) chegavam e se esquivavam, evitando trocas de olhares. (Caderno de campo de Silva, 23/06/2023)

A impressão que se tem, é a de que aquelas meninas se faziam passar por tímidas para se protegerem, ativando o silêncio e a timidez como mecanismos de defesa simultâneos, para não se magoarem com a indiferença das pessoas adultas. “Elo, menina negra de pele clara, chegou desconfiada, sentou-se no tatame discretamente, depois sentou na mesinha em silêncio, se juntando às demais crianças” (Caderno de campo de Silva, 25/04/2023).

Nesta perspectiva, meninas brancas se comportavam de forma diferente: “Estrelinha (menina branca) que se ausentou da escola por uma semana, chegou com flores para as educadoras e foi recebida entre abraços e beijos, logo se dirigiu a mim, e me abraçou demoradamente” (Caderno de campo de Silva, 01/03/2023).

Estes simples relatos podem despertar boas reflexões, MVP não buscou abraço de boas-vindas, ao contrário das meninas brancas, evitou contato com as pessoas adultas, inclusive contato visual. Seria aceitável se pensar que, de tanto buscar acolhimento, por meio de um olhar, de um abraço, negados, as crianças negras desistem desse investimento, optando por chegar de fininho sem chamar atenção? Segundo Cavalleiro (2011) esse comportamento pode representar o receio da criança de ter sua aproximação rejeitada. Com base na observação desenvolvida na escola pesquisada, tivemos a mesma percepção.

Considerações finais

De acordo com as análises já realizadas, e em consonância com Gomes, Araújo (2023) podemos dizer que o ponto fulcral das diferenças, (percebidas como algo negativo) entre crianças brancas e negras na creche, não estão relacionadas diretamente às inter-relações estabelecidas entre as crianças, mas à forma como as meninas brancas são tratadas, paparicadas e atendidas pelas pessoas adultas.

Na creche observada, as meninas negras, ao contrário das meninas brancas, demonstravam certa insegurança, (quase sempre) chegavam e se esquivavam, evitando mesmo trocas de olhares. Esse comportamento, pode representar o receio da criança de ter sua aproximação rejeitada. E mais, pode significar que a mesma já tenha experimentado algum tipo de rejeição no espaço escolar.

Referências bibliográficas

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, 6ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil:** Um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis, 2018. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018, 178p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58134/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 27/05/2023.

DIAS, D.C.B.; BARZANO, M. A. L. As crianças pretas me convidaram a ouvi-las: reencantando e reinventando o currículo a partir das histórias infantis. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, 2023, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67275>. Acesso; 02/11/2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculum sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/abr. 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Orgs.). **Infâncias negras:** vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

REGIS, Kátia Evangelista; GOMES, Nilma Lino; NHALEVILO, Emilia Afonso Possibilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil: reflexões a partir do contexto africano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, 2022, p. 70-99. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54681>. Acesso; 02/11/2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.