

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**LARISSA DA SILVA MORALES DOS SANTOS**

**INTEGRAÇÃO DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-  
BRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA O  
DESENVOLVIMENTO RACIAL E CULTURAL**

BAURU  
2024

LARISSA DA SILVA MORALES DOS SANTOS

Integração dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil: um caminho para o desenvolvimento racial e cultural

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof. Dr<sup>o</sup> Vitor Machado.

BAURU

2024

S2371

Santos, Larissa da Silva Morales dos

Integração dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil: um caminho para o desenvolvimento racial e cultural /

Larissa da Silva Morales dos Santos. -- Bauru, 2024

217 p.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Vitor Machado

1. Educação para Relações Étnico-Raciais. 2. Valores civilizatórios afro-brasileiros. 3. Pedagogia decolonial. 4. Educação Infantil. I.

Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LARISSA DA SILVA MORALES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 24 dias do mês de setembro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LARISSA DA SILVA MORALES DOS SANTOS, intitulada "Integração dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação infantil: um caminho para o desenvolvimento racial e cultural" e produto educacional "Baú de Ubuntu - Humanidade para todos". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Prof(a). Dr(a). EVA APARECIDA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / FCL, Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** VITOR MACHADO  
Data: 01/10/2024 14:41:34-0300  
verifique em <https://validar.dig.gov.br>

Prof. Dr. VITOR MACHADO

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a Deus, fonte de minha força e inspiração. Aos meus queridos familiares: meu pai, minha mãe, meu esposo, minhas filhas e meus irmãos, cujo apoio incondicional foi essencial. Dedico, também, a cada aluno e a cada colega de trabalho que me motivaram ao longo desta jornada.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que, por meio de Seu filho Jesus Cristo, me apresentou o Seu imenso amor e que, apesar das minhas fraquezas, insiste em me amar.

Agradeço à minha família – ao meu marido e às minhas filhas – pela compreensão nos meus momentos de ausência e na necessidade de dedicação ao longo dessa caminhada. Aos meus pais e irmãos, agradeço pela torcida constante e pela vibração que me acompanharam durante toda a jornada. Vocês foram e sempre serão a minha base, da qual eu me orgulho e me sinto imensamente grata por tê-los comigo.

Um agradecimento especial ao meu esposo: um homem negro retinto, que me fez enxergar para além dos meus privilégios. Agradeço também às minhas filhas, que me ensinam que o amor é possível de maneira incondicional. Amo vocês com toda a força do meu ser!

Sou grata a cada aluno que passou pela minha vida e que me encorajou a dedicar-me à pesquisa, que me fez enxergar que a educação é esse campo, onde é possível promover as transformações sociais.

Minha gratidão à Marlene Brito, atualmente diretora de escola de educação infantil, por toda a companhia e apoio durante a pesquisa. Agradeço pela força, pela mão amiga, pelo constante incentivo e pelo vasto conhecimento, que generosamente compartilhou comigo. Sua presença, mesmo à distância, foi fundamental para o meu despertar definitivo e para a coragem de trilhar o caminho da pesquisa. Eu não conseguiria sem você!

Um agradecimento especial à professora Renata Batista, “minha amiga de fé, minha irmã camarada”, por todas as palavras de incentivo e por toda a lucidez com a qual me presenteou nos momentos de maior dificuldade. Agradeço pela sua vida, pela bondade do seu coração e ao nosso Deus por ter permitido o nosso encontro, que é um encontro de duas almas que sonham juntas.

Agradeço a cada professor da pós-graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), no campus de Bauru. Em especial, agradeço à professora Eliana Zanatta, que é a alma do mestrado profissional no campus de Bauru, por acreditar neste programa e lutar para que professores da educação básica que não possuem condições de se dedicar exclusivamente à pesquisa, pudessem realizá-la. Sua luta permitiu que muitos professores alcançassem o sonho de se tornarem mestres. Agradeço ao professor Marcioniro Celeste pela coragem e ousadia de sempre nos dizer a verdade, em situar-nos frente a realidade, com o seu humor característico, que não permite deixar a “peteca cair”.

Expresso meu profundo agradecimento à professora Maria José Fernandes, cuja inteligência e força serviram como fontes de inspiração, mostrando-nos que é possível construir uma nova história, apesar das adversidades. Sua didática em sala de aula nos motiva a sermos melhores em todos os aspectos: melhores professores, melhores seres humanos. Sempre com muito consciência da sua missão, sem perder a leveza e a ternura que são características das pessoas que possuem a alma dos verdadeiros educadores, capazes de iluminar o caminho para aqueles que vem atrás.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Vítor Machado, por sua compreensão nos momentos mais difíceis e por demonstrar sua humanidade não apenas a mim, mas de alguma forma, a todas as mulheres, que como eu: são mães, esposas, professoras com acúmulos de cargos, donas de casas, filhas, amigas e tantas outras coisas. Por vezes, pensei que não seria possível, mas a sua sensibilidade diante das opressões que cercam o universo feminino foi essencial para que eu fosse adiante. Não esquecerei de suas palavras pelo telefone e de como me senti abraçada. Minha eterna gratidão.

As minhas amigas e companheiras de trincheiras na luta pelo direito ao piso do magistério: Francini Miranda, Eduarda Souza, Naiara Martins, Fabiana Crespo, que juntas, enfrentamos inúmeros desafios e seguimos nos fortalecendo na busca por uma carreira que merece ser valorizada. Que continuemos lutando sempre!

Em especial, agradeço aos meus alunos das turmas de 2018 e 2019. Vocês foram minha inspiração e a certeza de que podíamos ir além na relação professor e aluno. Quanta aprendizagem ao lado de vocês! Agradeço profundamente por tanto!

Por fim, expresso minha gratidão a todos os pesquisadores negros, ativistas e pessoas negras e brancas que lutam incansavelmente pela igualdade, pelo reconhecimento e pela ampliação das vozes do povo negro. Meu muito obrigada pela coragem, pela resistência e pela inspiração que continuam a guiar nossas ações em busca de um futuro mais justo para todos.

Encerro agradecendo, mais uma vez a Jesus, crendo firmemente na Sua palavra, que diz: “Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos.” (BÍBLIA, Mateus, 5:6). Louvado seja o meu Deus e meu Senhor!

## RESUMO

A presente pesquisa buscou o desenvolvimento de processos educativos eticamente comprometidos em assumir a diversidade étnico-racial e cultural como princípio de ensino na educação infantil. A pesquisa ancorou suas reflexões teóricas em uma perspectiva decolonial (Grupo Modernidade/Colonialidade) fazendo uso de autores contemporâneos referência na questão racial (Almeida, 2020), Dias (2015), Cavalleiro (1999 e 2003), Gomes (2001, 2002, 2008 e 2021), Lia Schucman (2010 e 2012), Cida Bento (2002 e 2012), Munanga (2003 e 2005), que buscam contribuir com análises sociológicas que tem o seu suporte centrado na preocupação com o papel da ciência na transformação do real. A metodologia adotada foi a Pesquisa de Campo qualitativa e documental, permitindo a análise de representações sociais subjetivas na educação infantil. O objetivo foi promover a inclusão de práticas socioculturais ancestrais, tornando visível a identidade dos sujeitos que as compõem. O tema do projeto se baseia na possível intersecção entre os campos de experiências da BNCC (2017) para a educação infantil, com os “Valores Civilizatórios afro-brasileiros” de Azoilda Trindade (2013). Os estudos apontaram que a intersecção entre os Campos de Experiências da BNCC e os Valores Civilizatórios, trouxeram condições, ferramentas, propostas e experiências na educação infantil para o desenvolvimento de vivências significativas, superando a tradição de trabalhos estereotipados, baseados em datas comemorativas, comumente utilizados na educação infantil. Podendo ser utilizado como um recurso para auxiliar no planejamento didático dos professores da educação infantil.

**Palavras-chaves:** Educação Étnico-Racial. Educação infantil. Pedagogia decolonial. Valores civilizatórios afro-brasileiros.

## ABSTRACT

This research sought to develop educational processes that are ethically committed to assuming ethnic-racial and cultural diversity as a teaching principle in early childhood education. The research anchored its theoretical reflections in a decolonial perspective (Modernity/Coloniality Group) using contemporary authors who are references in the racial issue (Almeida, 2020), Dias (2015), Cavalleiro (1999,2003), Gomes (2001, 2002, 2008 and 2021), Lia Schucman (2010 e 2012), Cida Bento (2002 e 2012), Munanga (2003 and 2005) who seek to contribute with sociological analyses that are supported by the concern with the role of science in transforming reality. The methodology adopted was qualitative and documentary Field Research, allowing the analysis of subjective social representations in early childhood education. The objective was to promote the inclusion of ancestral sociocultural practices, making visible the identity of the subjects that compose them. The project theme is based on the possible intersection between the BNCC (2017) experience fields for early childhood education, with the “Afro-Brazilian Civilizing Values” by Azoilda Trindade (2013). The studies showed that the intersection between the BNCC Experience Fields and the Civilizing Values brought conditions, tools, proposals and experiences in early childhood education for the development of meaningful experiences, overcoming the tradition of stereotypical work, based on commemorative dates, commonly used in early childhood education. It can be used as a resource to assist in the didactic planning of early childhood education teachers.

**Keywords:** Ethnic-Racial Education. Child education. Decolonial pedagogy. Afro-Brazilian civilizational values.

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Tabela 1: Taxa de Desocupação por Cor/Raça (2020 e 2021) .....</b>                             | <b>95</b>  |
| <b>Tabela 2: Taxa de Pobreza e Extrema Pobreza por Cor/Raça (2020 e 2021) .....</b>               | <b>96</b>  |
| <b>Tabela 3: Taxa de Homicídios por Cor/Raça (2020) .....</b>                                     | <b>97</b>  |
| <b>Tabela 4: Taxa de Representação Cor/Raça na População em Cargos Eletivos (2020)...</b>         | <b>98</b>  |
| <b>Tabela 5: Taxa de Analfabetismo entre Pessoas com 15 anos ou mais por Cor/Raça (2022).....</b> | <b>99</b>  |
| <b>Tabela 6: Taxa de Abandono Escolar de 14 a 29 anos Cor/Raça (2023) .....</b>                   | <b>99</b>  |
| <b>Tabela 7: Taxa de Escolarização e Graduação Completa por Cor/Raça (2023) .....</b>             | <b>100</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Fachada principal da escola municipal de educação infantil.....                                                              | 38  |
| Figura 2: Área central da escola pátio/refeitório .....                                                                                | 39  |
| Figura 3: Valores civilizatórios afro-brasileiros.....                                                                                 | 150 |
| Figura 4: Aluno negro utilizando lápis bege para se autor representar .....                                                            | 166 |
| Figura 5: Tampa da caixa do baú com estampa africana. ....                                                                             | 167 |
| Figura 6: Baú com vista lateral. Tampa e parte debaixo .....                                                                           | 167 |
| Figura 7: Alunos sentados em roda para decifrar a origem do baú .....                                                                  | 168 |
| Figura 8: Tapete de tecido sintético colocado dentro do baú.....                                                                       | 170 |
| Figura 9: Contação da lenda Ubuntu .....                                                                                               | 170 |
| Figura 10: Materiais naturais e sintéticos para confecção dos mapas.....                                                               | 171 |
| Figura 11: Exploração visual dos mapas do Brasil e do Continente africano .....                                                        | 172 |
| Figura 12: Alunos confeccionando os mapas do Brasil e do continente africano.....                                                      | 172 |
| Figura 13: Pintura com tinta guache azul para criação do oceano que divide os<br>territórios brasileiros e o continente africano ..... | 173 |
| Figura 14: Figuras de arte rupestre como objeto disparador .....                                                                       | 174 |
| Figura 15: Análise da imagens e criando suposições sobre os desenhos .....                                                             | 174 |
| Figura 16: Confeccionando desenho com base na arte rupestre.....                                                                       | 175 |
| Figura 17: Alunos sentados em roda para adivinhar o objeto contido dentro do baú...                                                    | 176 |
| Figura 18: Alunos separando as bandeiras dos países africanos em ordem alfabética..                                                    | 176 |
| Figura 19: Confeção de bandeiras dos países africanos com tinta guache .....                                                           | 177 |
| Figura 20: Alunos admirando e escolhendo a sua princesa africana favorita.....                                                         | 178 |
| Figura 21: Aluno confeccionando com tinta guache sua princesa africana favorita .....                                                  | 178 |
| Figura 22: Algumas telas confeccionadas pelos alunos e apresentadas na reunião de pais<br>.....                                        | 179 |
| Figura 23: Parte interna do baú com o objeto disparador folha amarela .....                                                            | 180 |
| Figura 24: Amarelinha africana com 16 quadrados dispostos no chão. Aluno pulando<br>sozinho .....                                      | 181 |
| Figura 25: Alunos pulando em conjunto amarelinhas africana, Teca – Teca.....                                                           | 181 |

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Figura 26: Livro “O pequeno príncipe preto para pequenos” como objeto disparador dentro do baú.....</b>                                            | <b>182</b> |
| <b>Figura 27: Alunos sentados em roda para ouvir e fazer inferências sobre a história do livro .....</b>                                              | <b>183</b> |
| <b>Figura 28: Alunos pintando a ciranda humana com diversidade de cores .....</b>                                                                     | <b>183</b> |
| <b>Figura 29: Alunos analisando as palavras que apareceram dentro do baú, como: mochila, farofa, macaco, zumbi e pamonha .....</b>                    | <b>184</b> |
| <b>Figura 30: Alunos jogando o jogo da memória de palavras africanas .....</b>                                                                        | <b>185</b> |
| <b>Figura 31: Jogo da memória fica na sala como recurso para que possam jogar durante outros dias.....</b>                                            | <b>185</b> |
| <b>Figura 32: Alunos apoiando as mãos na caixa para abrir a caixa em conjunto.....</b>                                                                | <b>187</b> |
| <b>Figura 33: Alunos assistindo apresentação de tambores africanos .....</b>                                                                          | <b>187</b> |
| <b>Figura 34: Alunos encapando as latas de leite em pó usando a técnica de papel machê</b>                                                            | <b>188</b> |
| <b>Figura 35: Pintando a lateral da lata de tinta guache marrom e a tampa com o símbolo do Olodum .....</b>                                           | <b>188</b> |
| <b>Figura 36: Alunos ritmando músicas com os seus tambores africanos .....</b>                                                                        | <b>189</b> |
| <b>Figura 37: Baú aberto com vários tecidos coloridos dentro.....</b>                                                                                 | <b>189</b> |
| <b>Figura 37: Baú aberto com vários tecidos coloridos dentro.....</b>                                                                                 | <b>190</b> |
| <b>Figura 38: Alunos analisando as imagens dos diversos usos das capulanas.....</b>                                                                   | <b>190</b> |
| <b>Figura 39: Aluna usando a capulana e segurando o bebê.....</b>                                                                                     | <b>191</b> |
| <b>Figura 40: Alunos brincando com as capulanas, acalentando os bebês enquanto fazem tarefas domésticas.....</b>                                      | <b>191</b> |
| <b>Figura 41: Aluno apreciando o cheiro do gengibre .....</b>                                                                                         | <b>193</b> |
| <b>Figura 42: Alunos aguardando o preparo da cocada .....</b>                                                                                         | <b>193</b> |
| <b>Figura 43: Piquenique preparado em sala de aula com alimentos de origem africana .</b>                                                             | <b>194</b> |
| <b>Figura 44: Alunos observando o objeto disparador que saiu do baú no décimo segundo dia.....</b>                                                    | <b>195</b> |
| <b>Figura 45: Alunos analisando a diferença entre as caixas de lápis de cor marrom (tons de pele) e a caixa azul (lápis de cor tradicional) .....</b> | <b>196</b> |
| <b>Figura 46: Alunos observando as diferentes tonalidades de peles utilizando os braços</b>                                                           | <b>196</b> |

|                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Figura 47: Alunos procurando o lápis mais parecido com o seu tom de pele.....</b>                        | <b>197</b> |
| <b>Figura 48: Caixa de papelão reciclável .....</b>                                                         | <b>199</b> |
| <b>Figura 49: Estampa usada para revestir a caixa .....</b>                                                 | <b>199</b> |
| <b>Figura 50: Caixa de papelão já revestida pela folha sulfite e papel contacte .....</b>                   | <b>200</b> |
| <b>Figura 51: Tampa da caixa com dizer “Ubuntu - Humanidade para todos” .....</b>                           | <b>200</b> |
| <b>Figura 52: Objeto disparador do primeiro - Tapete de retalhos coloridos .....</b>                        | <b>201</b> |
| <b>Figura 53: Objeto disparador do segundo dia – Mapas.....</b>                                             | <b>202</b> |
| <b>Figura 54: Mapa do continente africano .....</b>                                                         | <b>202</b> |
| <b>Figura 55: Mapa do Brasil .....</b>                                                                      | <b>202</b> |
| <b>Figura 56: Objeto disparador do terceiro dia – Imagens de arte rupestre .....</b>                        | <b>203</b> |
| <b>Figura 57: Objeto disparador do quarto dia – Bandeiras dos países africanos .....</b>                    | <b>203</b> |
| <b>Figura 58: Objeto disparador do quinto dia – Imagens das princesas africanas.....</b>                    | <b>204</b> |
| <b>Figura 59: Objeto disparador do sexto dia – Folha sulfite amarela .....</b>                              | <b>205</b> |
| <b>Figura 60: Objeto disparador do sétimo dia – Livro “O pequeno príncipe preto para pequenos”.....</b>     | <b>205</b> |
| <b>Figura 61: Objeto disparador do oitavo dia – Palavras africanas.....</b>                                 | <b>206</b> |
| <b>Figura 62: Objeto disparador do nono dia – lata de leite em pó.....</b>                                  | <b>206</b> |
| <b>Figura 63: Objeto disparador do décimo dia – Tecidos coloridos .....</b>                                 | <b>207</b> |
| <b>Figura 64: Objeto disparador do décimo primeiro – Alimentos utilizados por influência africana .....</b> | <b>208</b> |
| <b>Figura 65: Objeto disparador do décimo segundo dia - Caixa de lápis de cor de tons de pele .....</b>     | <b>208</b> |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|       |                                                          |
|-------|----------------------------------------------------------|
| ABPN  | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros            |
| BNCC  | Base Nacional Curricular Comum                           |
| CEP   | Comitê de Ética em Pesquisa                              |
| DCNs  | Diretrizes Curriculares Nacionais                        |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil |
| FNB   | Frente Negra Brasileira                                  |
| IBGE  | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística          |
| LDB   | Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional           |
| MEC   | Ministério da Educação                                   |
| NCPI  | Núcleo Ciência pela Infância                             |
| PHC   | Pedagogia Histórico – Crítica                            |
| TEN   | Teatro Experimental Negro                                |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                                      | <b>26</b>  |
| <b>2. METODOLOGIA.....</b>                                                                                                                                                      | <b>37</b>  |
| 2.1 Local e participantes da pesquisa .....                                                                                                                                     | 38         |
| 2.2 Instrumento de registro de coleta de dados .....                                                                                                                            | 41         |
| 2.3 Delineamento do objeto de aprendizagem e forma da sua aplicabilidade .....                                                                                                  | 43         |
| <b>3. CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS .....</b>                                                                                                 | <b>45</b>  |
| 3.1 Cultura: construção de significados e humanização .....                                                                                                                     | 45         |
| 3.2 Reapropriação social e política do termo Raça e a dominância do Racismo .....                                                                                               | 49         |
| 3.3 Compreendendo a Identidade: a importância do conceito de etnia na construção da identidade negra .....                                                                      | 59         |
| 3.4 A Branquitude como Norma: aspectos psicológicos e sociais na manutenção de privilégios.....                                                                                 | 66         |
| 3.5 Desconstruindo o Mito da Democracia Racial: a importância do Movimento Negro na luta contra as desigualdades sociais e na construção de políticas de ações afirmativas..... | 75         |
| 3.6 A Lei nº 10.639/03: Um marco crucial para a (re)construção e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito escolar .....                           | 86         |
| <b>4. O RACISMO NA ESCOLA .....</b>                                                                                                                                             | <b>91</b>  |
| 4.1 Desigualdade social e subjetividade na primeira infância: o racismo na educação infantil .....                                                                              | 91         |
| 4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem teórica e possibilidade para o trabalho com relações étnico-raciais e culturais .....                                          | 107        |
| 4.3 Um novo poder, um novo saber e um novo ser: o currículo na perspectiva decolonial .....                                                                                     | 121        |
| 4.4 A Base Nacional Curricular Comum no trato da educação étnico racial para educação infantil.....                                                                             | 135        |
| <b>5. PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA .....</b>                                                                                                                          | <b>145</b> |
| 5.1 Os Valores Civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Trindade (2013).....                                                                                                  | 145        |
| 5.2 A Interseção entre a BNCC e os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: Uma proposta pedagógica autêntica para a educação infantil .....                                    | 153        |
| 5.3 Sequência Didática: fases e etapas da Pedagogia Histórico-Crítica.....                                                                                                      | 159        |
| 5.4 Implementação e impacto do “Baú de Ubuntu” no contexto educacional infantil .....                                                                                           | 163        |
| 5.5 Descrição do objeto de aprendizagem “Baú de Ubuntu – Humanidade para todos” ...                                                                                             | 198        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                               | <b>209</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                        | <b>213</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Devido à desigualdade a diversidade cultural presente em nossa sociedade impõe às escolas a necessidade de acolher indivíduos provenientes de grupos socialmente excluídos. São diversos os obstáculos que perpetuam um sistema que marginaliza e torna invisíveis os grupos étnicos historicamente excluídos. No cerne da questão está justamente a visão eurocêntrica como meio de dominação sobre todas as outras visões de mundo. Nascimento (1994), pontua que o eurocentrismo faz uso de falsificação histórica e violência para impor-se como referencial universal à humanidade, sustentado pela ideologia da suposta superioridade física, econômica, religiosa e social dos grupos étnicos europeus perante os outros grupos étnicos. Essa afirmação se complementa nas palavras de Grosfoguel, sobre como a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (Grosfoguel, 2007, p.35). Em outras palavras, a hegemonia epistemológica da modernidade europeia tem caráter racista.

Em toda a minha trajetória escolar, estive inserida em instituições de ensino privadas como beneficiária de bolsas de estudo. A diversidade étnico-racial e cultural entre os estudantes era praticamente inexistente, uma realidade que era naturalizada no contexto escolar dessas instituições. Cresci e me formei em uma sociedade racista. Ouvia de minha avó a seguinte frase: "faça serviço de branco" ou "Preto, quando não erra na entrada, erra na saída". Um detalhe curioso dessa história é que minha avó havia sido casada com um homem negro e tido três filhos dessa relação. Isso exemplifica uma problemática muito forte da questão racial no Brasil. Mesmo inseridos em um ambiente etnicamente diverso, muitas vezes mantendo até relações afetivas, as pessoas continuam a reproduzir o racismo de forma sistêmica e, às vezes, até inconsciente. Em minha infância e adolescência, cresci vendo meninas e meninos negros serem tidos como "feios, beijudos, cabelo duro, piche de asfalto" e muitas outras coisas. Sempre foram frequentes os atos que desvalorizam aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela sociedade, seja em termos de beleza, inteligência, capacidade ou outras normas vigentes. Isso era sempre naturalizado para mim. Minha construção identitária estava sendo forjada no campo da branquitude, onde os privilégios de ser branca nunca eram questionados.

Durante minha formação superior, a temática étnico-racial e cultural foi apresentada de maneira descompromissada e alienante, o que não contribuiu para a desconstrução da hegemonia epistemológica eurocêntrica que permeava minha formação.

Como uma mulher branca privilegiada, admito que, naquela época, não conseguia compreender a importância dessa temática e não recebi das instituições por onde passei, conteúdo significativo que pudesse auxiliar na minha formação social.

Contudo, minha consciência sobre a temática étnico-racial e cultural foi revertida por um relacionamento birracial que perdura há vinte e um anos. Relacionamento esse, que se iniciou quando tínhamos dezessete anos de idade. Dessa relação, nasceram duas filhas negras. Fui mãe jovem, respectivamente, com vinte e um e vinte e dois anos. O meu despertar para a questão, ocorreu a partir de comentários e situações discriminatórias que presenciei, em decorrência do meu relacionamento afetivo. Piadas racistas, abordagens policiais injustas, tratamento diferenciado em lojas e restaurantes (uma constante desconfiança), demora na verificação de documentos em portarias de condomínios (enquanto outras pessoas passavam livremente) e etc. É uma realidade duplamente triste. Primeiro, pelo fato do racismo em si, e, em segundo lugar, porque só despertei para essa realidade, na juventude, impulsionada inicialmente por interesses afetivos. Penso que se não fosse o meu relacionamento birracial, esse despertar poderia ter levado muito mais tempo.

A temática étnico-racial e cultural encontrou um espaço definitivo em minha vida quando realizei o estágio obrigatório do curso de pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental. Na ocasião, a professora da turma estava trabalhando o ciclo do café com os alunos, turma do 4º ano. Observei as aulas das professoras por alguns dias e depois tive a oportunidade de ser a professora regente. Foi então que tive a oportunidade de apresentar uma aula totalmente diferente dos estereótipos. Ao estudar para preparar a aula, percebi que conhecia muito pouco sobre as grandes realizações dos povos africanos em todas as áreas do conhecimento (científica, cultural, linguística e social) e que havia a necessidade de buscar mais informações sobre esse assunto. Fiquei perplexa ao descobrir que a matemática foi uma invenção africana, que os primeiros partos cesáreos<sup>1</sup> foram realizados por parteiras e cirurgiões africanos há centenas de anos. Que os faraós egípcios não eram brancos e que os gregos visitaram Kemet (Egito) para estudarem

---

<sup>1</sup> Parteiras e cirurgiões que moravam em volta do Lago Tanganica e do Lago Vitória aperfeiçoaram o procedimento há centenas de anos. Quando um bebê não podia nascer por via vaginal, essas parteiras sedavam a mãe em trabalho de parto usando grandes quantidades de vinho de banana. Eles amarravam a mãe à cama por segurança, esterilizavam uma faca usando calor e faziam a incisão, agindo rapidamente como uma equipe para evitar a perda excessiva de sangue ou o corte acidental de outros órgãos. A combinação de equipamentos estéreis e afiados e sedação tornou o procedimento surpreendentemente calmo e confortável para a mãe.

economia, medicina, ciências e matemática, entre outras descobertas maravilhosas. Assim, planejei a minha aula para fugir da questão da escravização e apresentar os feitos extraordinários advindos do continente africano aos alunos. Esse foi o meu primeiro encontro com a educação antirracista, de forma tímida, sem possibilidade de ampliação naquele contexto de estágio. No entanto, acredito que o planejamento necessário para aquela aula de um único dia, foi o ‘pontapé’ para iniciar a minha caminhada e perceber que, assim como eu desconhecia os feitos científicos, filosóficos, acadêmicos, culturais e sociais do continente africano, meus futuros alunos também não os conheciam. Isso ficou muito latente e tive a certeza de que precisava adotar uma postura diferente do comum quando chegasse a minha vez.

Depois de formada e lecionando na rede privada de ensino, priorizei a inserção contínua da temática étnico-racial e cultural em minhas turmas, frequentemente aproveitando o conteúdo já proposto no material didático e, em outras ocasiões, desenvolvendo atividades autorais ao longo do ano letivo. Essa prática me permitiu perceber, junto aos meus alunos, o quanto a inclusão dessas temáticas era verdadeiramente significativa, influenciando positivamente a maneira como eles passaram a enxergar a si mesmos, os outros e o mundo ao seu redor. Ao longo do caminho, encontrei bons colegas de trabalho que também se empenhavam em romper a superficialidade do currículo e, juntos, conseguimos trocar experiências, compartilhar incentivos, propor atividades e realizar discussões autênticas sobre como as salas de aula abordavam essas temáticas de maneira mais profunda. Embora eu não beba café e só participe pela “resenha”, em uma dessas conversas aleatórias entre professores no famoso “café pedagógico”, conversando com uma colega, partilhando sobre a vontade de aprofundar os meus estudos dentro da academia e que gostaria de pesquisar sobre a temática étnico-racial e cultural no contexto escolar, ela me passou o contato telefônico de uma pessoa a qual ela sabia que havia pesquisado sobre o tema e poderia me auxiliar nessa busca inicial.

E, assim, aconteceu: em uma conversa telefônica com essa professora, compartilhei um projeto de educação étnico-racial e cultural que havia implementado durante todo o segundo semestre do ano de 2019, com alunos do 2º ano do ensino fundamental. O projeto visava explorar as contribuições africanas na formação cultural brasileira e desmistificá-las, além de fomentar a criatividade artística dos alunos e expandir seu conhecimento cultural. O ponto de partida do projeto foi o filme live-action “O Rei Leão” (2019), que havia acabado de ser lançado no cinema e estava despertando

a curiosidade nos alunos. Por se tratar de uma nova versão, incentivados pelos pais que queriam assistir ao filme que havia marcado a sua geração, muitos alunos foram ao cinema. Me lembro de forma particular, que assisti esse filme pela primeira vez aos nove anos, no cinema. Usando o frisson que o filme estava proporcionando: resolvi problematizar. Pedi aos alunos que eles desenhassem o que eles sabiam sobre o continente africano, e a resposta foi unanime, nada para além das savanas. Estava posta uma necessidade real que foi fortemente trabalhada ao longo do semestre.

Compartilhei com a colega as telas do projeto, inclusive apresentando fotos e vídeos. Ela expressou admiração pelo trabalho e indicou que as ações que eu havia realizado ‘intuitivamente’ possuíam embasamento teórico. Então, ela sugeriu que eu deveria realmente retornar ao ambiente acadêmico para aprofundar meus estudos sobre o que eu havia desenvolvido, mas agora de maneira teórica. Foi nesse diálogo telefônico que encontrei a coragem para me inscrever no mesmo programa de Pós-graduação da Unesp-Bauru e começar a desenvolver os estudos sobre a temática étnico-racial e cultural, dando um passo significativo na busca por conhecimento, com o objetivo de proporcionar aos meus alunos, desde cedo, um verdadeiro encontro com a temática étnico-racial e cultural, almejando que esse encontro seja permeado de amor, esperança, conhecimento, identificação e autoaceitação. Que seja forte, potente, uma porta capaz de apresentar um mundo para além da hegemonia epistemológica eurocêntrica.

Essa hegemonia pode ser observada fortemente em todas as etapas da educação, principalmente dentro da educação infantil, onde as narrativas étnico-raciais e culturais são apresentadas de forma parcial, fragmentada ou baseada tão somente em datas comemorativas. O que acarreta um prejuízo pedagógico, moral, ético e cultural para professores e alunos, sendo os últimos, os mais afetados, por terem suas histórias negadas, marcadas por estereótipos, desconectados dos processos educativos e ocorrendo de forma sazonal. O que não permite um aprofundamento das temáticas étnico-raciais e culturais, transmitindo conteúdos viciados e com viés racista.

A escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção de debates e reflexões sobre a dinâmica das relações sociais em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Torna-se urgente em todas as etapas da educação e nesse contexto em específico, a educação infantil, a necessidade da inclusão de propostas pedagógicas que assumam um compromisso genuíno com as crianças a respeito dos estudos sobre as questões étnico-raciais, que propiciem o desenvolvimento do aspectos globais das crianças de forma inclusiva e totalitária num cenário heterogêneo, que viabilize

processos de ensino e aprendizagem, que reconheça a presença das culturas e epistemologias africanas nas diversas áreas de atividade humana.

Dessa forma, a presente pesquisa apresentou como tema central um estudo acerca da diversidade étnico-racial no contexto da educação infantil. A intenção foi contribuir, com o desenvolvimento de processos educativos, eticamente comprometidos em assumir a diversidade étnico-racial e cultural como princípio de ensino, tendo o objetivo de promover a inclusão de práticas socioculturais ancestrais, tornando visível a identidade dos sujeitos que as compõem.

O tema baseou-se na intersecção entre os Campos de Experiências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) da educação infantil, com os “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros<sup>2</sup>” de Azoilda Trindade (2013). Sendo a BNCC, o novo marco referencial curricular normativo brasileiro, que por sua vez, tem o objetivo de estabelecer e orientar os saberes mínimos na educação básica. A partir dos eixos estruturantes da educação infantil, que são as interações e as brincadeiras, a BNCC estabelece seis “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por sua vez, estes direitos estão inseridos em “Campos de Experiências”, por meio dos quais as crianças devem aprender e se desenvolver, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os Campos de Experiências indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, enfatizando as noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de zero a cinco anos. Dessa maneira, os Direitos de Aprendizagens, por meio dos Campos de Experiências, visam garantir que as crianças desenvolvam o senso crítico e estético, reconhecimento de si e do outro, noção de pertença, interação com o mundo físico e social, criatividade e autonomia.

Já os Valores Civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2013), representa o legado africano presente em diversas manifestações das comunidades negras brasileiras. Tem a intenção destacar a África, na sua heterogeneidade, e as contribuições culturais e

---

<sup>2</sup> Os valores civilizatórios afro-brasileiros, de acordo com Azoilda Trindade (2013), são princípios e concepções que refletem a cultura e a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Esses valores incluem elementos como a valorização da ancestralidade, a importância da oralidade, a espiritualidade, a solidariedade, a coletividade e a valorização da diversidade étnico-racial. Eles representam uma forma de reconhecimento e valorização das contribuições históricas e culturais dos afro-brasileiros, buscando promover a igualdade e o respeito à diversidade.

epistêmicas que africanos e africanas trouxeram para o Brasil, fortalecendo a identidade da criança negra no ambiente escolar. Sendo assim, o que se almeja é o entrelaçamento das questões étnico-raciais e culturais com o documento oficial, a BNCC, no dia a dia escolar.

A demanda é urgente diante de estudos e pesquisas que apontam a omissão e o baixo grau de enraizamento de práticas realizadas com base nas diretrizes da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

A pesquisa buscou o uso de uma abordagem autêntica da temática étnico-racial e cultural, indo além dos trabalhos estereotipados e baseados em datas comemorativas que ainda são comuns na prática dos professores da educação infantil. A intenção foi proporcionar uma inserção genuína, que englobe a diversidade de experiências, histórias e contribuições das matrizes africanas presentes na sociedade brasileira. Para alcançar o objetivo, busca-se incorporar a temática de forma contínua ao longo do currículo, explorando os diferentes Campos de Experiências. Além disso, procura-se utilizar recursos pedagógicos de fácil acesso e que representem de maneira positiva a diversidade étnico-racial e cultural de origem africana. É fundamental que os alunos tenham a oportunidade de se identificar e se reconhecer nas atividades propostas, valorizando suas próprias origens e ampliando seu conhecimento sobre as contribuições de diferentes grupos para a formação da cultura brasileira, não apenas o europeu.

Os estudos e a experiência docente apontam a permanência de processos educacionais que desconsideram os indivíduos em sua diversidade étnica, social e cultural. Diante disso, a proposta da pesquisa manteve seu foco em duas questões centrais e interdependentes: os Valores Civilizatórios afro-brasileiros, promovem condições efetivas para se garantir os direitos de aprendizagens das crianças, considerando as demandas relativas à diversidade étnico-racial e cultural no processo do desenvolvimento infantil, baseados nos campos de experiências da BNCC? Por consequência, isso também facilita um planejamento didático capaz de resultar na superação dos trabalhos marcados por estereótipos?

A pesquisa constatou a necessidade e a possibilidade de elaborar e implementar processos de ensino que fomentem o debate e a reflexão em torno das tensões de caráter racial e cultural no interior das escolas, evidenciando a necessidade de estabelecer um diálogo entre o documento oficial (BNCC) e práticas pedagógicas genuínas (livres de estereótipos), utilizando os Valores Civilizatórios afro-brasileiros como instrumento de

valorização da diversidade cultural, no fortalecimento da identidade das crianças negras, promovendo a reparação das expressões culturais africanas tão esquecidas e corrompidas.

Na segunda questão, a intersecção entre os Campos de Experiências da BNCC e os Valores Civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2013), trouxe condições, ferramentas, propostas e experiências na educação infantil para o desenvolvimento de vivências significativas. Podendo ser utilizado como um recurso para auxiliar no planejamento didático dos professores da educação infantil. Uma vez que, os passos da metodologia da pesquisa, visou oferecer a um só tempo e de modo prático, apoio teórico e metodológico necessários para o rompimento com a omissão ou precarização das abordagens relacionadas a diversidade étnico-racial e cultural nas práticas pedagógicas direcionadas a educação infantil, geralmente, marcadas por estereótipos de cunho eurocêntrico e trabalhos com aspectos sazonais.

Portanto, acredita-se que professores da educação infantil, sejam capazes de planejar assumindo um compromisso ético, de fazer do ambiente escolar um lugar onde a comunidade escolar possa ampliar seus horizontes sobre a diversidade cultural, epistemológica e sobre o universo africano. Contribuir com o processo de combate à desigualdade e o racismo.

A pesquisa teve por objetivo geral promover a intersecção entre os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e a BNCC, com a finalidade de assegurar o ensino de temas voltados à questão étnico-racial na Educação infantil. Constituíram-se objetivos específicos da pesquisa: a) o desenvolvimento de uma sequência didática, baseada na PHC<sup>3</sup>, com propostas de vivências que inseriram a temática étnico-racial e cultural de modo legítimo; b) a elaboração do objeto de aprendizagem, intitulado: “Baú de UBUNTU<sup>4</sup>” – Humanidade para todos; c) Avaliação da efetividade do objeto de aprendizagem e da sequência didática dentro da proposta de ensino.

---

<sup>3</sup> A Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem pedagógica que busca promover a transformação social por meio da educação. Ela se baseia na teoria histórico-crítica, desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani. Essa pedagogia tem como objetivo principal desenvolver o pensamento crítico e a consciência política dos estudantes, capacitando-os a compreender a realidade social em que estão inseridos e a atuar de forma transformadora.

<sup>4</sup> Ubuntu é uma filosofia africana que enfatiza a importância das relações humanas e da comunidade. Originária de países como África do Sul e Zimbábue, o conceito de Ubuntu se baseia na ideia de que somos todos interligados e que nossa humanidade é definida pelo nosso relacionamento com os outros. A palavra Ubuntu pode ser traduzida como "eu sou porque nós somos", refletindo a ideia de que nossa identidade e bem-estar estão intrinsecamente ligados ao bem-estar da comunidade.

Para se atingir os objetivos propostos neste trabalho, realizamos uma Pesquisa de Campo que envolveu a coleta de dados diretamente da fonte primária através da observação direta e habilidades interpessoais para interagir diretamente com os participantes do estudo. A abordagem foi de natureza qualitativa, buscando compreender a profundidade e a complexidade da questão central proposta pela pesquisa. As técnicas de coleta de dados incluíram a observação participante, análise de documentos e registros. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública Municipal de Educação Infantil, localizada na periferia da cidade de Bauru, interior de São Paulo. O estudo foi realizado com alunos da turma do Infantil V, com idade em torno dos cinco anos. A turma era composta por dezoito alunos, sendo oito meninos e onze meninas, todos frequentando o período integral. Os alunos que participaram da pesquisa residem na região próxima à escola e, ou são filhos ou estão sob a responsabilidade de membros da classe trabalhadora.

Apesar de viverem em uma área predominantemente habitada por pessoas negras, esses alunos enfrentam desafios significativos para desenvolver uma visão positiva sobre a população negra, tanto no aspecto estético, quanto na representatividade nas esferas midiáticas, políticas, econômicas, jurídicas e sociais.

A pesquisa se justifica pela necessidade dos espaços escolares voltados para a educação infantil em promover debates e reflexões sobre a temática étnico-racial e cultural. Essa necessidade é fundamentada no dever ético e moral de propor e aplicar processos de ensino que reconheçam e valorizem a natureza pluricultural da nossa sociedade. É imprescindível que se desenvolvam e compartilhem processos de ensino e aprendizagem que auxiliem os docentes a abordarem a temática étnico-racial e cultural, com vistas em promover a visibilidade das histórias e culturas dos estudantes negros, fortalecendo sua autoestima, noção de pertencimento e autoaceitação.

A pesquisa foi estruturada em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos um apanhado da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora e uma visão geral da pesquisa, abordando o tema, sua relevância, objetivo e justificativa.

Na segunda seção, contextualizamos a pesquisa, apresentamos a metodologia, destacando a unidade escolar participante e apresentamos brevemente o objeto de aprendizagem e o delineamento do objeto de aprendizagem desenvolvido – “Baú de Ubuntu - Humanidades para todos”.

Já, na terceira seção, apresentamos o conceito sociológico de cultura (Geertz, 1989 e Laraia, 2009) e abordamos as teorias racialistas que fundamentaram os conceitos de raça, racismo, identidade, etnia e branquitude, fazendo o uso de diversos teóricos

contemporâneos que abordam a temática, como Kabengele Munanga (2003 e 2005), Nilma Lino Gomes (2001, 2002, 2008 e 2021), Silvio Almeida (2015 e 2020), Cida Bento (2002 e 2012), Lia Schucman (2010, 2012), entre outros. Essas ideias racialistas foram parte integrante de um projeto social excludente, que definiu o papel social do negro ao longo do tempo, influenciando sua posição na sociedade até os dias atuais. Nessa seção, discute-se a importância que essas teorias racialistas tiveram na formação do imaginário coletivo social. Também foi abordado o atraso que o mito da democracia racial causou à sociedade brasileira na formação de políticas públicas para o combate às desigualdades raciais e a luta do Movimento Negro, no enfrentamento e combate ao racismo e na exigência histórica para a criação de políticas públicas de ações afirmativas, visando estabelecer reparações históricas ao povo negro. Finalizamos apresentando a importância da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino.

Na quarta seção, abrimos diálogos e análise sobre o racismo no ambiente escolar, em uma sociedade como a brasileira, marcada por alta desigualdade social e pelo racismo, muitas crianças negras enfrentam barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento durante um período crucial para a formação física e psíquica, o que impacta diretamente em suas oportunidades de desempenho ao longo da vida. Em seguida, apresentamos a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como uma abordagem crítica-social que faz relação dialética entre sociedade e contexto escolar, trabalhando no campo da superação das concepções pedagógicas liberais, sendo essas abordagens inadequadas para tratar a temática étnico-racial, pois não questionam e nem desafiam as bases capitalistas e, por consequência, o racismo estrutural. Para isso, foi apresentado a função e o papel da escola de acordo com PHC. Dando sequência a seção, deslocamos a nossa atenção para a necessidade de decolonizar os currículos escolares e as práticas docentes, fazendo usos da teoria elaborada pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Essa abordagem teórica, visa desafiar e transformar as estruturas e instituições que se fundamentam na lógica epistemológica ocidental, na racialização e na perpetuação da colonialidade do poder, opondo-se à geopolítica hegemônica que promove uma visão monocultural e monorracial do conhecimento e das formas de ser. Por fim, concluímos a seção com a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, destacando como estas serviram de fundamento para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, analisamos como a BNCC, enquanto

documento normativo e obrigatório, aborda as questões relacionadas à temática étnico-racial e cultural no campo da específico da educação infantil.

A quinta seção teve como objetivo apresentar, discutir e avaliar a viabilidade de uma proposta pedagógica antirracista que articula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação infantil com os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, conforme propostos por Azoilda Trindade (2013). Nela, os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros são detalhados em termos de origem, forma e conteúdo. Em seguida, realiza-se a intersecção entre a BNCC e esses valores, visando ao trabalho com a temática étnico-racial e cultural no contexto infantil, utilizando-se da didática proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica. Finalmente, descreve-se a aplicabilidade do objeto de aprendizagem no contexto da educação infantil, avaliando-se os resultados dessa interação e fornecendo uma descrição detalhada para a construção do objeto de aprendizagem.

Sendo assim, foi possível analisar e avaliar que a educação étnico-racial e cultural não deve ser vista como um adendo ao currículo, um penduricalho, com atividades destinadas a um dia ou a uma semana de trabalho, mas sim como uma parte integrante e vital do currículo escolar. Através de uma abordagem afrocentrada<sup>5</sup>, que desafia as narrativas dominantes e apresentando uma visão mais equilibrada e inclusiva da história e da cultura,

No Brasil, crianças negras, seguindo a linha do racismo estrutural vigente, são em sua ampla maioria moradores das periferias, em contexto social e econômico de desigualdade, vivendo à margem da sociedade, sociedade essa, que busca por meio da representatividade em todas as esferas (políticas, econômicas, jurídicas e sociais) a manutenção e perpetuação desse sistema perverso.

O racismo não é apenas um problema de atitudes individuais discriminatórias, mas um sistema de desigualdade profundamente enraizado nas estruturas e instituições sociais (Almeida, 2020).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE de 2022, a população que se autodeclarou preta ou parda

---

<sup>5</sup> As práticas afrocentradas são abordagens pedagógicas que colocam no centro as vivências, culturas e perspectivas dos povos africanos e afrodescendentes. Tais práticas são cruciais para a edificação de uma sociedade mais equitativa, justa e inclusiva, além de promoverem uma educação que valoriza a diversidade de vozes e perspectivas.

correspondeu a aproximadamente 56,1% da população total do Brasil. Embora o número corresponda a mais da metade da população, essa por sua vez, não se encontra representada nos espaços de poder, inclusive no escolar, o que acarreta no apagamento de suas raízes e na baixa autoestima de crianças que não conseguem romper com o padrão eurocêntrico e usufruir de suas próprias histórias e riquezas culturais. A Representatividade desempenha um papel fundamental, uma vez que em contextos em que não nos vemos, nossa capacidade de projeção é limitada. (Pinheiro, 2023).

Almeida (2020, p. 65) argumenta que o racismo é perpetuado por um complexo imaginário social constantemente reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Segundo o autor, ao longo do tempo, as telenovelas brasileiras acabaram por moldar percepções estereotipadas, fazendo com que a sociedade associe mulheres negras ao trabalho doméstico, homens negros a perfis criminosos ou ingênuos, enquanto homens brancos são vistos como líderes racionais e complexos. Essas representações são reiteradas pela escola, que frequentemente apresenta um mundo onde as contribuições de negros e negras para a história, literatura e ciências são minimizadas, reduzindo sua importância a eventos como a abolição da escravidão, atribuída à benevolência de brancos conscientes.

O objetivo da atuação foi promover processos educativos comprometidos com a inserção da temática étnico-racial e cultural de forma autêntica, uma prática pedagógica na perspectiva afrocentrada, onde se ressalte as contribuições epistemológicas, culturais e sociais dos povos africanos e afro-brasileiros, que apresente - não apenas em novembro (mês da Consciência negra) - uma África forte e potente, distante de estereótipos. Contribuindo, assim, para a criação de representações subjetivas positivas, no enfrentamento de ideias e sentimentos negativos, preconceituosos e estereotipados historicamente. Dar representatividade as crianças pretas, é papel fundamental da escola.

A partir do objeto de aprendizagem (Baú de Ubuntu – humanidade para todos) e da sequência didática, promove-se um encontro das crianças negras com a sua própria história, com a sua própria identidade. Lançando luz sobre o apagamento intencional da cultura africana e afro-brasileira, colocando-as em lugar de destaque, apresentando as contribuições do povo negro nos aspectos culturais e epistemológicos. Contribuindo para a autoafirmação, noção de pertença e autoaceitação das crianças pretas. Promovendo o orgulho de fazerem parte de um povo que contribui e continua contribuindo com a formação identitária do Brasil.

## 2. METODOLOGIA

Em virtude do problema de pesquisa e do objetivo pretendido, considerou-se adequada a adoção dos procedimentos metodológicos da Pesquisa de Campo de natureza qualitativa e documental. De acordo com e Silveira e Córdova (2009, p. 32) orientam sobre pesquisa qualitativa: “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. A Pesquisa de Campo caracteriza-se pela investigação amparada na pesquisa bibliográfica e/ou documental, na coleta de dados junto a pessoas e na utilização dos recursos de diferentes tipos de pesquisa. A Pesquisa Campo qualitativa valoriza o contexto em que os eventos ocorrem e reconhece a subjetividade das experiências e perspectivas das pessoas envolvidas. Isso envolve considerar o ambiente, as relações sociais e a cultura. Em uma pesquisa de viés étnico-racial, torna-se essencial considerar as estruturas subjetivas forjadas pelo contexto social, com a adoção de técnicas e métodos associados, buscando a compreensão e explicação dos problemas.

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos da presente pesquisa se valeram de ferramentas que permitissem a expressão genuína da realidade observada, com a finalidade de possibilitar o acesso a um vasto conjunto de representações sociais subjetivas, na perspectiva étnico-racial.

Considerando os expostos acima, o desenvolvimento da pesquisa de campo foi realizado por meio das seguintes etapas:

### 1ª etapa:

- a) levantamento bibliográfico e arcabouço teórico;
- b) análise documental: currículo oficial e planos de ensino.

### 2ª etapa:

- a) coleta de dados de docentes;
- b) análise e sistematização dos dados coletados.

### 3ª etapa:

- a) desenvolvimento sequência didática e objeto de aprendizagem;
- b) aplicação e validação da sequência e do objeto de aprendizagem.

#### 4ª etapa:

- a) avaliação do objeto de aprendizagem e da sequência dentro do processo de ensino;
- b) análise comparativa dos dados a partir das escolhas teóricas e objetivos da pesquisa e elaboração do objeto de aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos adotados foram planejados com o intuito de descrever um contexto no qual, a partir das interações com os alunos e da análise dos documentos que constam na Base Nacional Comum Curricular, fossem identificadas possibilidades de práticas curriculares que envolvam a temática das relações étnico-raciais de forma afrocentrada, longe dos estereótipos que permeiam a educação infantil.

Assim, a pesquisa de natureza aplicada permitiu a condução de uma ação prática, oportunizando a interseção entre os campos de experiência da BNCC - Educação Infantil e os Valores Civilizatórios afro-brasileiros.

### **2.1 Local e participantes da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, situada em região periférica da cidade de Bauru, localizada no interior do estado de São Paulo, conforme apresenta a **Figura 1**. Ela atende alunos da Educação Infantil de zero a cinco anos, em período integral (07:30h às 17:00h), contando com aproximadamente cento e cinquenta crianças matriculadas.

Figura 1: Fachada principal da escola municipal de educação infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A **Figura 2**, apresenta um prédio amplo que se encontra em bom estado de conservação. O pátio e refeitório ficam na área central e nas laterais da escola ficam dispostos: oito salas de aulas, duas cozinhas, biblioteca/sala de vídeo, brinquedoteca, tanque de areia, três parques, banheiros infantis feminino e masculino, banheiro para deficientes, sala dos professores, banheiro masculino e feminino para funcionários, secretaria, sala da direção.

Figura 2: Área central da escola pátio/refeitório



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A escola conta com rede wi-fi e o seu quadro de funcionários é composto por: treze professoras, seis auxiliares de creche, três merendeiras, um secretário, cuidadora e o diretor da unidade escolar.

A pesquisa foi aplicada na turma do Infantil V (cinco anos), que contava com dezoito alunos, sendo oito meninos e onze meninas, que estudavam no período integral. A totalidade dos alunos que fizeram parte da pesquisa reside na região da escola e, ou são filhos ou estão sob a responsabilidade de pessoas da classe trabalhadora. As atividades exercidas pelos responsáveis estão ligadas a trabalhos braçais (construção civil, limpeza,

reparos de ordem manual etc.), ou atividades ligadas ao 3º setor (atendente de telemarketing, atendente em comércio etc.). Os alunos chegam até a escola via transporte particular ou por meio de caminhada. As famílias dos alunos que fizeram parte da pesquisa, são de ordem: Nucleares<sup>6</sup> (40%); Reconstituídas<sup>7</sup> (30%); Monoparentais<sup>8</sup> (25%) Anaparentais<sup>9</sup> (5%). Metade da sala de aula frequenta a unidade escolar desde o berçário. Em termos de classificação cor e raça, os alunos estavam divididos em: dez alunos de representação fenotípica branca e oito alunos de representação fenotípica negra (pretos e pardos<sup>10</sup>), sendo seis alunos pretos e dois alunos pardos. Na presente pesquisa, entende-se por negro/negra a soma das categorias preto e pardo adotada pelo sistema de classificação de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A pesquisa também acolheu o uso de negro/negra para a soma das duas cores (pretos e pardos), por compreender que a contribuição que o Movimento Negro no Brasil faz sobre essa questão é de extrema relevância. O Movimento Negro inclui pretos e pardos na categoria “negros” como uma estratégia histórica para fortalecer a luta por direitos desse grupo. Essa abordagem se baseia na visão de que os pardos também sofrem com o racismo, considerando a ligação direta entre o racismo e o fenótipo (estampa). Essas considerações foram aprofundadas ao longo da terceira seção.

O público-alvo da pesquisa se configurou em alunos da educação infantil, cursando o último ano dessa etapa, moradores de região periférica da cidade de Bauru.

A justificativa da escolha de crianças dentro da etapa da educação infantil para a aplicação do objeto de aprendizagem, deu-se pelo fato de que é a escola, geralmente, o primeiro ambiente onde as crianças se deparam com o racismo e a falta de representatividade. Essas dificuldades são amplamente atribuíveis ao impacto do racismo

---

<sup>6</sup> Família nuclear: É um tipo de estrutura familiar composta por um casal e seus filhos, vivendo juntos como uma unidade familiar independente.

<sup>7</sup> Família reconstituída: Também conhecida como família recomposta, é formada por um casal que se une após separações anteriores, trazendo consigo os filhos de relacionamentos anteriores. Nesse tipo de família, ocorre a formação de uma nova unidade familiar.

<sup>8</sup> Família monoparental: É uma estrutura familiar em que apenas um dos pais está presente e é responsável pela criação e cuidado dos filhos. Pode ocorrer devido a divórcio, separação, falecimento ou escolha pessoal.

<sup>9</sup> Família anaparental: Refere-se a uma estrutura familiar em que há apenas um dos pais presente, geralmente devido a divórcio, separação ou falecimento do outro progenitor. Nesse caso, o pai ou a mãe assume a responsabilidade exclusiva pela criação e cuidado dos filhos.

<sup>10</sup> Os dados mencionados a seguir, foram retirados do questionário socioeconômico enviado pela escola no início do ano de 2023, para a estruturação do PPP (Projeto Político Pedagógico).

estrutural. O racismo não é apenas um problema de atitudes individuais discriminatórias, mas um sistema de desigualdade profundamente enraizado nas estruturas e instituições sociais (Almeida, 2020). As escolas de educação infantil e consequentemente as crianças, como parte integrante da sociedade, não estão isentas desses sistemas de opressão.

Numa sociedade como a brasileira, na qual predomina uma visão preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser inferiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Desse modo, cada indivíduo socializado em nossa sociedade poderá internalizar representações preconceituosas a respeito do grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (Cavalleiro, p.40, 1999).

Sendo a escola, o segundo vínculo social e sólido que conecta a criança ao mundo, cabe as instituições de Educação Infantil desempenharem um papel na organização e formalização da aprendizagem, que se inicia na família e se estende às experiências sociais. Isso implica em promover uma educação antirracista, que valorize a diversidade étnica e cultural, o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e combater os estereótipos prejudiciais.

A pesquisadora também se caracteriza como participante da pesquisa, na medida em que é a responsável pela elaboração, aplicação e avaliação do objeto de aprendizagem. Sendo uma mulher de representação fenotípica branca, residente em um bairro de classe média, distante da escola cerca de 7km. Pertencente a classe trabalhadora e filha de pais da classe trabalhadora (hoje já aposentados), criada sob base familiar nuclear. Seu período passado na educação básica foi cursado sempre em colégio particulares, ora como bolsista parcial, ora como bolsista integral (filha de funcionário). Já o ensino superior foi iniciado na Universidade Paulista Júlio de Mesquita – Unesp Bauru.

## **2.2 Instrumento de registro de coleta de dados**

O Diário de Campo foi o instrumento utilizado para realizar a coleta de dados da pesquisa. A escolha pelo seu uso é justificada pela possibilidade de registrar as experiências, incluir reflexões sobre o significado de eventos e conexões com teorias pesquisadas previamente. A flexibilidade e adaptação do diário de campo também foram levados em consideração, já que esse permite a escolha do formato que melhor atenda aos

seus objetivos da pesquisa (escrito, digital ou uma combinação de ambos). Facilitando a análise e reflexão sobre os registros das experiências e descobertas ao longo do processo de pesquisa (Silveira e Córdova, pg.76, 2009).

A coleta de dados foi realizada através de processos indiretos, incorporando elementos lúdicos e explorando o uso de desenhos e análise de imagens. Esta abordagem permitiu que os alunos expressassem suas percepções e sentimentos de uma maneira não verbal, proporcionando uma rica fonte de dados para análise.

O objetivo desta fase da pesquisa foi trazer à tona as representações subjetivas que os alunos possuíam de si mesmos, do “outro” e de seu lugar no mundo. Através da análise dos desenhos e das imagens produzidas pelos alunos, foi possível obter uma visão profunda de suas percepções e compreensões sobre esses temas.

Além disso, a utilização de métodos indiretos e lúdicos na coleta de dados proporcionou um ambiente seguro e acolhedor para os alunos expressarem suas ideias e sentimentos. Isso foi particularmente importante ao lidar com temas sensíveis como identidade étnico-racial e cultural.

Para a coleta de dados foram usando os seguintes instrumentos:

- a) Autorretrato “eu”: as crianças foram desafiadas a desenhar uma representação de si mesmas, explorando sua visão fenotípica. Dos 15 alunos presentes, 7 eram negros. Entre esses 7 alunos, 3 tiveram dificuldades em retratar seus traços étnicos reais. Um aluno negro se representou usando cores pretas e marrons, mas expressou não gostar das cores escolhidas. Por outro lado, 3 alunos negros se representaram de acordo com sua realidade fenotípica e afirmaram gostar de seus traços étnicos. Essa atividade destacou que alguns alunos negros enfrentam dificuldades em reconhecer sua própria estética como bela ou positiva.
- b) Desenho do “outro”: 15 alunos participaram nesse dia e foram desafiados a retratar o seu colega. Dos 15 alunos presentes, 5 eram pretos e pardos. Desses 5 alunos, 2 apresentaram dificuldades em retratar o colega de acordo com seus traços étnicos reais. Esses dois alunos fazem parte do grupo de alunos negros da sala. Mais uma vez ficou evidenciado, em menor número do que no item “a”, a dificuldade em reconhecer as características fenotípicas do aluno negro,

desenhando outro aluno negro. Indicando problemas de reconhecimento fenotípico sobre o “eu” e sobre o “outro”.

- c) **Análise de imagens:** foi organizado um material digital (slides) com diversas imagens de profissões que compõem a nossa sociedade. Os slides foram mesclados entre profissões consideradas de prestígio e profissões consideradas subalternizadas. Participaram da aula nesse dia 17 alunos, desses, 7 negros. As profissões consideradas maior prestígio expostas pelos slides (médico, cientista, professor e advogado) foram associados pela maioria dos alunos (80%), a pessoas brancas. Já as profissões tidas como subalternizadas (faxineira e catador de recicláveis), ficaram associada pela maioria dos alunos (80%) a pessoas pretas ou pardas. Outra profissão considerada de prestígio, You Tuber, foi associada a imagens de criança branca por 100% dos alunos. Apenas a profissão de jogador de futebol ficou associada imagem de pessoa negra por cerca de 87% dos alunos. A maioria das repostas acabou por reforçar a de ocupação dos espaços de prestígios de acordo com o padrão estético eurocêntrico (branco).
- d) **Desenho da família real:** os alunos foram convidados a desenhar uma integrante de uma família real, de acordo com aquilo que eles imaginavam ser esteticamente uma rainha, um rei, uma princesa e um príncipe. Participaram da aula nesse dia 11 alunos, desses, 4 alunos eram negros. Desses 4 alunos, nenhum, representou a família real utilizando as cores preto ou marrom para representar tonalidades de pele. 6 alunos brancos desenharam todos os personagens utilizando a cor bege (cor de pele – repetido diversas vezes durante a aula) e apenas 1 aluna branca representou integrantes da família real utilizando a cor marrom. Dessa forma, ficou evidente a falta de representatividade no imaginário dos alunos de pessoas pretas nos espaços de poder, do encanto, da fantasia e da potência.

### **2.3 Delineamento do objeto de aprendizagem e forma da sua aplicabilidade**

A pesquisa buscou desenvolver um objeto de aprendizagem intitulado, “Baú de UBUNTU – Humanidade para todos” e uma sequência didática a ser utilizado na Educação Infantil, para o desenvolvimento de temas relacionados a questão étnico-racial,

à luz dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. O baú e a sequência didática foram aplicados no período aproximado de 2 meses. Tanto o objeto de aprendizagem educacional, quanto a sequência didática proposta, tiveram por intenção contribuir com práticas docentes que valorizem a temática étnico-racial e cultural de modo legítimo, inserindo a epistemologia africana, o reconhecimento das diferenças e o combate ao racismo, buscando assegurar o ensino de temas voltados a questão étnico-racial na Educação infantil de forma autêntica, contribuindo para a representatividade de crianças pretas, como agentes dentro dos processos históricos e culturais brasileiros.

O uso de uma sequência didática, desenvolvida a Luz da Pedagogia histórico-Crítica, foi de vital importância para o desenvolvimento do baú, já que a PHC proporciona uma abordagem pedagógica que ultrapassa o contexto histórico de sua concepção, mantendo-se como uma perspectiva teórica e prática relevante para a compreensão da educação em suas dimensões sociais e históricas, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social. Resgata a importância da escola e reorganiza o processo educativo, enfatizando o conhecimento sistematizado, promovendo uma educação de qualidade, que valoriza a diversidade de vozes e perspectivas.

Iniciamos a sequência didática, verificando a prática inicial dos alunos. Em seguida, utilizamos o baú como elemento problematizador e instrumentalizador. Ao longo das semanas, os alunos retiraram do Baú, objetos colocando previamente pela professora, que se tornavam disparadores para o trabalho com atividades que remeteram o uso dos Valores Civilizatórios propostos por Trindade (2013).

O processo de execução das atividades que eram disparadas pelo Baú, munidos de representatividade e ancestralidade, contribuíram para a catarse, na qual os alunos apresentaram a ressignificação das questões identitárias e de valorização das culturas e epistemologias africanas e afro-brasileiras.

### **3. CONCEITOS FUNDAMENTAIS PARA QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURAIS**

Nesta seção, procuramos dialogar sobre conceitos fundamentais como cultura, raça, racismo, etnia e branquitude, analisando suas implicações na formação humana sócio-histórica e na estruturação das sociedades. A cultura, como um processo dinâmico e acumulativo, molda as práticas e valores que definem grupos sociais e individuais. Por sua vez, a raça e a etnia oferecem lentes para entender as diferenças e semelhanças entre grupos, enquanto o racismo e a branquitude revelam as estruturas de poder e privilégio que influenciam as relações sociais e identitárias. Compreender esses conceitos é crucial para a formação e solidificação das lutas empreendidas pelo Movimento Negro e para a criação de políticas públicas afirmativas que buscam equidade e justiça social. Esses conceitos fornecem uma base teórica e analítica para identificar e questionar as estruturas de poder e as práticas discriminatórias que perpetuam desigualdades raciais e sociais.

#### **3.1 Cultura: construção de significados e humanização**

A cultura é um conceito fundamental para os debates sociológicos, especialmente quando se trata de questões étnico-raciais e culturais. A cultura é o que nos torna humanos, é o que nos diferencia de outras espécies. É um sistema complexo de conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. No contexto de uma pesquisa focada na questão étnico-racial e cultural, a cultura desempenha um papel crucial, pois auxilia na compreensão da formação dos diferentes grupos étnico-raciais, como se desenvolvem e interagem uns com os outros. No conceito de cultura temos uma ferramenta essencial para entender a diversidade humana. Dessa forma, o conceito de cultura foi escolhido nessa pesquisa para ser o primeiro a ser analisado, por compreender que, no conceito de cultura, temos o “abre-alas” para todos os outros (raça, racismo, etnia, identidade e branquitude). Para isso, utilizaremos Geertz (1989), Laraia (2009), entre outros autores que discorreram sobre o conceito de Cultura.

Em Geertz (1989), temos o conceito de cultura em uma abordagem que a enfatiza como um sistema simbólico compartilhado, onde os significados são construídos e comunicados através de símbolos e práticas culturais que fornecem estrutura para a vida

social. Ressalta que a cultura não é uma entidade monolítica, mas sim, um conjunto de significados e práticas que variam de uma sociedade para outra.

Para o autor, a cultura é o que nos humaniza, pois é através dela que damos sentido às nossas experiências e nos comunicamos com outros membros da sociedade:

Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura [...] A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico (Geertz, 1989, p.61).

O autor argumenta que não podemos definir o ser humano apenas com base em suas características inatas ou em seu comportamento observável:

O homem não pode ser definido nem apenas pelas suas qualidades inatas, como fazia os iluministas, nem apenas pelo seu comportamento real, como faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (Geertz, 1989, p.64).

A verdadeira definição do ser humano está na interação entre essas características inatas e as ações específicas que ele realiza. É por meio dessas ações que as capacidades inatas do ser humano se manifestam e adquirem significado.

Dessa forma, a cultura é vista como responsável pela construção de significados, por humanizar a espécie humana e por ser um processo cumulativo, em constante evolução e aprendizagem. O homem, enquanto sujeito histórico, produz cultura e ao mesmo tempo é produzido por ela.

Outro autor de destaque que corrobora com o pensamento de humanização dos homens por meio dos processos culturais é Leontiev. Nele, temos a ideia de que o ser humano não emerge no mundo já possuindo as realizações culturais da humanidade. Essas realizações se desenvolvem ao longo das gerações humanas e não são inerentes a ele nem a suas disposições naturais. Em vez disso, elas residem no mundo que o cerca, nas conquistas notáveis da cultura humana. Ao longo de sua existência, o ser humano adquire características e habilidades verdadeiramente humanas por meio da apropriação das realizações culturais, o que o distingue significativamente do reino animal. Esse processo de apropriação cultural é uma das principais características que definem a humanidade e está enraizado nas gerações anteriores (Leontiev, 2004).

Em Laraia (2009), temos mais uma vez, a ligação da questão cultural ao processo de humanização e a importância dos aspectos sociais em detrimento dos aspectos biológicos:

O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (Laraia, 2009, p. 45).

Portanto, a cultura é composta por símbolos, que podem incluir palavras, gestos, rituais, valores, objetos, emoções e outros elementos que controlam o nosso comportamento. Sua abordagem destaca a importância da interpretação cultural e da compreensão da complexidade das práticas culturais em seu contexto social e histórico.

Assim, a cultura se configura como uma entidade não estática, mas sim, dinâmica e que reflete a diversidade de experiências, valores e práticas de diferentes grupos sociais, raciais e étnicos.

A cultura desempenha um papel significativo na vida das pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais, raciais, de gênero e outros. De acordo com Oliveira R. (1998), no Brasil, as crianças negras enfrentam o desafio de buscar o reconhecimento social em um contexto permeado pelos valores culturais da sociedade branca dominante, muitas vezes sem um referencial étnico-racial positivo que possa fortalecer sua autoimagem. Como resultado, essas crianças, em busca de aceitação, podem se submeter às normas impostas pelos grupos dominantes, deixando de lado ou ocultando sua rica cultura afro-brasileira em favor de uma cultura alheia a elas.

Silva A. (1995, p. 33) observa que os valores culturais dos grupos que não ocupam um papel central na narrativa histórica oficial frequentemente sofrem omissões ou distorções e, especificamente no caso do povo negro, são frequentemente reduzidos à categoria de folclore. De acordo com Silva e Monteiro (2000, p. 80), tanto na escola quanto na sociedade em geral, a história e a cultura afro-brasileira e africana muitas vezes são negligenciadas, e quando mencionadas, são frequentemente tratadas como elementos folclóricos.

Na educação infantil, essa realidade é particularmente presente. O chamado "protagonismo" da matriz africana é lembrado apenas em agosto (Dia do Folclore) e novembro (Dia da Consciência Negra), resultando em processos de ensino de conteúdos empobrecidos, isolados e estereotipados, que não estão conectados com os processos

históricos. Como é visto em muitas escolas e sistemas de ensino, isso compromete e limita a apresentação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira a uma única semana. Esses processos de ensino se limitam à contação de lendas, leitura de livros com protagonistas negros ou confecção de trabalhos manuais. Nilma Lima Gomes (2021), propõe essa reflexão, sobre qual o espaço que a cultura, mas especificamente a cultura negra ocupa na escola.

[...] Em geral ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos constituintes de todos os modos de vida da nossa sociedade. De acordo com essa concepção limitada, ela se apresenta restrita às danças, a música, ao futebol, a sensualidade da mulata ao Carnaval. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo as Datas comemorativas e a meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira (Gomes, 2021, p. 94).

É necessário que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira ocorra de maneira contínua no currículo escolar. Isso implica em uma abordagem mais abrangente e sistemática, indo além de celebrações eventuais e permitindo que os alunos tenham uma compreensão mais profunda e enriquecedora, possibilitando uma compreensão mais holística da contribuição da cultura africana para a formação da sociedade brasileira, não apenas em caráter artístico, mas também em caráter ético, estético, corporal, religioso, ecológico, político, jurídico etc.

Ao explorar a interconexão entre cultura e história, estamos buscando compreender como os povos criam significados e se relacionam com a realidade que os cerca. Oliveria E., enfatiza que a história é moldada tanto pela perspectiva cultural, que se desenvolve internamente em uma sociedade, quanto pela perspectiva estrutural, que se manifesta nas interações entre diferentes sociedades. Essa dualidade na ordem cultural implica que a história é uma construção cultural que ocorre dentro das sociedades e é vivenciada pelas pessoas. Ele destaca que a história é moldada culturalmente e que os esquemas culturais desempenham um papel fundamental na sua evolução ao longo do tempo (Oliveria E., 2003).

Na escola, é importante que a transmissão do conhecimento leve em consideração a singularidade cultural da comunidade negra. Caso contrário, as práticas pedagógicas podem ter um impacto negativo nas crianças negras que frequentam as escolas. A presença constante da matriz africana no currículo pode fortalecer a identidade e autoestima dos estudantes afrodescendentes, permitindo que eles se reconheçam como parte essencial da sociedade brasileira e compreendam o valor de suas raízes culturais.

Ao reconhecermos a interligação entre história e cultura, torna-se evidente que cada grupo é detentor de uma cultura própria, intrínseca à sua identidade. No contexto desta pesquisa, concentramo-nos particularmente na importância de promover e valorizar a cultura negra por meio dos Valores Civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2013).

### **3.2 Reapropriação social e política do termo Raça e a dominância do Racismo**

Abordaremos a partir desse momento os conceitos de raça e racismo, conceitos fundamentais com base nas pesquisas de diversos estudiosos do tema, promovendo um diálogo enriquecedor entre suas perspectivas. A nossa intenção é contextualizar esses dois conceitos com a temática étnico-racial por compreender que esses dois conceitos, servem como alicerces essenciais para as discussões dessa pesquisa, principalmente no ambiente escolar.

O Brasil, o último país a abolir a escravidão mercantil, ainda carrega uma significativa contradição histórica e dolorosa em relação as questões de raça e racismo. Começaremos pelo conceito de raça, já que esse, prepara o terreno para o conceito de racismo.

De acordo com o Dicionário de Relações Étnicas e Raciais de Cashmore (2000, p. 458), a definição de **raça** é "um grupo ou categoria de pessoas conectadas por uma origem comum". O dicionário ressalta que, dependendo do contexto em que o termo é utilizado, pode ter significados diferenciados, mas está sempre relacionado à ideia de ascendência.

Silvério, ao explorar o conceito de raça, destaca que as variações físicas entre indivíduos frequentemente foram interpretadas como marcadores de diferentes grupos étnicos, cada um desses grupos sendo considerado como um modelo ou parâmetro específico. Assim, o termo 'raça' começou a ser empregado nesse contexto: “designando espécies distintas de homens, tanto do ponto de vista da constituição física quanto do ponto de vista das capacidades mentais”. (Silvério, 1999, p. 54). De acordo com esse autor, a raça pode ser interpretada como um conjunto de indivíduos que são categorizados socialmente com base em características físicas, como a cor da pele, por exemplo.

Alguns autores utilizam o termo "raça social" para se referir a um grupo definido pela sua aparência física. O Parecer CNE/CP 003/2004 fornece esclarecimentos sobre essa questão:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Parecer CNE/CP 003, p. 5, 2004).

A partir do século XIX, cientistas que exploravam as causas das diferenças humanas no corpo físico acreditavam que as disparidades físico-biológicas eram um fator determinante nas desigualdades sociais. Nesse contexto, o termo "raça" adquiriu uma conotação científica.

Em Munanga (2003), é apresentado um resgate histórico do conceito de raça, começando nas ciências naturais e culminando na sua apropriação com fins ideológicos, resultando em uma hierarquização dos diferentes grupos humanos e, consequentemente, no surgimento do racismo<sup>11</sup> e posteriormente para o racismo. A ideia de raça surgiu primeiramente da Botânica e Zoologia para a classificação de animais e vegetais. Nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça passa atuar de forma efetiva entre as classes sociais da França. Já no século XVIII (século das luzes), os filósofos iluministas passam a contestar o domínio do conhecimento e das explicações centralizado nas mãos da Igreja e pelos poderes dos príncipes. Houve uma recusa em aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade, que estava fundamentada na concepção na idade de 'ouro' e, em vez disso, surgiu a busca por uma explicação baseada na razão transparente e universal, que considerasse a história de forma cumulativa e linear. Eles recolocam em debate a questão de saber que eram esses “outros”, recém-descobertos (ameríndios, negros, melanésios etc.). Assim, lançam mão do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses “outros” que se integram à antiga humanidade como raças diferentes. Nas palavras de Munanga,

[...] a variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (Munanga, 2003, s/p).

---

<sup>11</sup> O racismo alega que as populações humanas são substancialmente diferentes umas das outras a um grau que necessita de classificação biológica abaixo do nível da espécie. A maioria dos racistas também mantém uma hierarquia racial.

Ainda de acordo com Munganga (2003), no século XVIII a cor da pele (concentração de melanina), foi usada como critério primário e ponto de transição entre as chamadas raças. Por isso, a espécie humana ficou categorizada em três raças distintas que perdurou e perdura até os dias de hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. No século XIX, além do critério de cor acrescentou-se critérios morfológicos a definição de raça, como: formato do nariz, lábios, queixo, crânio, ângulo facial etc. Avanços na pesquisa genética e na combinação de diversos critérios, como cor da pele, características morfológicas e químicas, resultaram na identificação de várias raças, sub-raças. Estudos comparativos revelaram que o patrimônio genético de dois indivíduos pertencentes à mesma raça pode ser mais distante do que o de indivíduos pertencentes a raças diferentes:

[...] combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica, os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim, apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Em outras palavras, biológica e cientificamente, as raças não existem (Munanga, 2003, s/p).

Dessa forma, os patrimônios genéticos derrubam os critérios biológicos (cor da pele e traços morfológicos) e os considerou o seu uso inadequado para a classificação das raças humanas. Porém, todo o trabalho realizado nos séculos anteriores que se propôs buscar por fundamentos científicos para o conceito de raça, visando justificar suas políticas colonialistas (Europa) em relação a outros continentes, tinham como objetivo comprovar a suposta inferioridade dos povos indígenas, aborígenes e africanos, a fim de justificar a necessidade de "civilizá-los". Essa "civilização" implicava, na prática, em uma tentativa de transformar suas estruturas sociais e culturais. Essas ideias foram utilizadas como um meio de legitimar a dominação e exploração desses povos e serviu de pano de fundo para “conectar” os aspectos biológicos aos aspectos sociológicos. De acordo com Munanga (2003);

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais

bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2003, s/p).

A invalidação científica do conceito de raça não foi capaz para desfazer as categorias mentais já impostas no imaginário social coletivo, que baseado na ideia acima citada serviu para “pavimentar o terreno” para ao racismo. Segundo Velho (2007), no contexto brasileiro, o conceito de raça é predominantemente social, não biológico. Ele argumenta que a raça faz parte das representações sociais e ideológicas. Ao defender políticas de ações afirmativas, o autor afirma que é necessário utilizar o próprio conceito de raça para combater o racismo. Embora a ciência do século XX rejeite a aplicação do conceito de raça aos seres humanos, Velho (2007) argumenta que ainda pode ser usado como uma construção social em situações de discriminação contra indivíduos identificados como negros. Em suma, para combater o racismo e fortalecer a luta antirracista é essencial reconhecer que a ideia de raça está profundamente enraizada no imaginário social e influencia a vida cotidiana das pessoas.

No Brasil, a palavra raça foi historicamente empregada para atribuir características negativas às pessoas negras. No entanto, grupos do Movimento Negro passaram a adotar um sentido político positivo para o termo, utilizando-o de forma afirmativa para destacar as relações, especialmente entre negros e brancos (CNE/CP 003, 2004). Nesse contexto, o termo passa a referir-se também às diferenças culturais, isto é, a própria forma de pensar o mundo, de viver, de ser, que no caso dos afrodescendentes, vem ligada fortemente a ancestralidade africana.

Nilma Lino Gomes (2001), reforça que ao falar de raça ela considera todos os grupos étnicos e raciais que formam o Brasil. A autora identifica a polemica em torno do uso do termo raça, principalmente no meio acadêmico, que considera o uso do termo comprometedor, por estar ligado à ideia de dominação e política-cultural e antropológica física. A autora reconhece que mesmo conseguindo justificar teoricamente o uso de etnia na prática social, o termo raça consegue se aproximar mais da real dimensão do racismo na sociedade brasileira. Nos seus estudos Nilma ressalta,

[...] o Movimento Negro e alguns cientistas sociais quando falam em raça não o fazem mais alicerçados na ideia de purismo racial tampouco de supremacia racial. Ao contrário, usam essa categoria com uma nova interpretação, baseados em uma reapropriação social e política, construída pelos próprios

negros. Usam-na, ainda, porque, no Brasil o racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjunção entre esses aspectos (vistos de maneira negativa) e pela existência de sinais diacríticos que remetem esse grupo a uma ancestralidade negra e africana. (Gomes, 2001, p. 84).

Ao politizar a questão racial, o Movimento Negro expõe a maneira como a raça é moldada dentro das relações de poder. Isso quebra as representações distorcidas, negativas e naturalizadas acerca dos negros, suas histórias, culturas, práticas e conhecimentos. Além disso, desloca a população negra de sua posição de suposta inferioridade racial, enfatizando que a raça é uma construção social, questionando assim, o mito da democracia racial (Gomes, 2017).

Em Domingues (2007), encontramos como o uso do termo raça para o Movimento Negro, auxilia na luta dos negros em alçar um objetivo compartilhado:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça" e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 102).

Retomando Gomes (2001), a autora propõe que ao se discutir sobre as relações entres brancos e negros no Brasil, não se pode ignorar o peso dos aspectos raciais. E é nessa perspectiva que a autora se encontra à vontade para a utilização da categoria raça:

Raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Rejeito o determinismo biológico e incluo três outras dimensões para a análise da questão racial, a saber, a geográfica, a histórica e a política (Gomes, 2001, p. 85).

Nas análises de Schucman (2010), as pessoas socialmente identificadas como brancas e as pessoas socialmente identificadas como negras são, cotidianamente, racializadas no processo relacional. De modo que “a raça é uma categoria que diferencia, hierarquiza e subjugua diferentes grupos que são marcados fenotipicamente” (Schucman, 2010, p. 48). Nessas condições, a autora defende o uso da categoria raça “tanto para a implementação de políticas públicas quanto para o reconhecimento positivo da população negra brasileira, pois, se esta população é discriminada através da categoria raça [...] esta mesma categoria é a única capaz de unificá-los” (Schucman, 2010, p. 48).

Gomes (2001), ao fazer destaque as diferenças sociais, não se está dando ênfase aos dados biológicos e nem fazendo apelo para a pureza das raças, mas, sim, destacando o caráter político que essas distinções assumiram ao longo da história da humanidade. “Por isso seria interessante discernir a especificidade da raça como um elemento da nossa condição humana e a construção social raça ao longo da história da nossa sociedade” (Gomes, 2001, p.87 e 88). Esse poderia ser um ponto chave, segundo a autora, para esclarecer por que não é tão fácil classificar brancos e negros no Brasil e porque muitos negros negam o seu pertencimento racial e cultural.

O **racismo** por sua vez, tem sua origem no conceito de raça, no sentido biológico, como já supracitado acima. O racismo como uma ideologia de dominação emergiu da competição entre os povos europeus pelo enriquecimento e desenvolvimento de suas nações (período pré-colonial e o início do capitalismo mercantil), bem como pelo controle do continente europeu. Com o desenvolvimento do sistema colonial, a competição entre os diferentes povos europeus (alpinos, nórdicos e mediterrâneos) enfraqueceu e deu lugar a um acordo entre essas nações, que objetivava o desenvolvimento. Nesse sentido, Clovis Moura (1994), afirma:

Com a instalação e o dinamismo do sistema colonial e seu desdobramento imperialista, ela se estende ao resto do mundo e aí procura ter uma visão mais abrangente e sistemática, unindo todas as diferenças étnicas europeias em um bloco compacto – o branco –, que passa a se contrapor ao restante das populações não civilizadas, dependentes e racialmente diversas das matrizes daquele continente. Não se cogita mais nas diferenças entre o nórdico, o alpino, o mediterrâneo, que passam a ser, de modo genérico, componentes da raça branca. E essa raça tinha por questões de superioridade biológica o direito de tutelar os demais povos (Moura, 1994, p. 4).

A busca por acumulação de riqueza e poder por parte dos europeus brancos no período do colonialismo escravista levou à colonização de continentes inteiros e ao extermínio político, econômico e sociocultural dos povos não brancos desses continentes. A ideia de superioridade racial foi usada como justificativa para a dominação desses povos e a exploração de seus recursos naturais. Esse processo resultou em um projeto genocida, caracterizado por políticas que visavam a destruição de culturas, línguas e tradições das populações colonizadas. Essas ações foram motivadas pela busca por poder e riqueza, impulsionadas pela sede capitalista que uniu os europeus brancos na expansão de seus domínios.

De acordo com Silvio Almeida em seu artigo "Estado, direito e análise materialista do racismo", existe uma relação intrínseca entre o capitalismo e o racismo. Almeida

argumenta que o racismo é uma construção social que se desenvolveu historicamente como uma forma de justificar a exploração dos povos colonizados e escravizados pelo sistema capitalista (Almeida, 2015).

Mas a ampliação conceitual do racismo se desenvolveu durante o século XIX, baseada nas teorias equivocadas e abusivas do evolucionismo de Charles Darwin<sup>12</sup>. Essas teorias transformaram diferenças físicas em justificativas de desigualdade, atribuindo superioridade aos brancos e europeus e inferioridade aos negros e africanos. No Brasil, Guimarães (2008), observa que o racismo surge na cena política brasileira como uma doutrina científica à medida que se aproxima o fim da escravidão e, por conseguinte, a perspectiva de igualdade política e formal entre todos os brasileiros, inclusive aqueles que foram anteriormente escravizados em África. Silva (2001), acrescenta que o enraizamento das ideias racistas se desenvolveu pelas teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores que buscavam formas de comprovar a inferioridade da população negra e a “desgraça” da predominância de negros no país. Vale lembrar que o Brasil foi o último país a colocar fim no regime de escravidão, dessa maneira, a população negra era enorme no país e isso garantiu que as elites fortalecessem as teorias racistas, como meio de manter seus privilégios.

Munanga (2003), apresenta que, por motivos lógicos e ideológicos, o racismo tipicamente é discutido com base no conceito de raça, apesar da vasta diversidade de relações possíveis entre esses dois termos. Em essência, quando se considera a relação entre 'raça' e 'racismo', o racismo é conceitualmente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos denominados raças, contrastando-as por características físicas hereditárias comuns. Essas características físicas, por sua vez, são vistas como sustentáculos de atributos psicológicos, morais, intelectuais e estéticos, que são classificados em uma escala de valores desigual. Nessa perspectiva, o racismo é a crença na existência de raças hierarquicamente organizadas pela suposta ligação intrínseca entre características físicas, aspectos morais, intelectuais e culturais. Para Munanga,

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc.

---

<sup>12</sup> As ideias de Charles Darwin não foram explicitamente racistas. No entanto, algumas de suas teorias, como a seleção natural (afirma que os organismos mais bem adaptados ao seu ambiente têm mais chances de sobreviver e reproduzir, transmitindo suas características genéticas para a próxima geração), foram interpretadas por outros teóricos como justificativas para a hierarquização das raças humanas.

que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2003, s/p).

Diante dos avanços nas ciências biológicas nos anos setenta (bioquímica, genética humana, biologia molecular) que incidiram diretamente na descrença da realidade científica da raça, houve um deslocamento do eixo central do racismo e o aparecimento de formas procedentes, como o racismo contra mulher, jovens, homossexuais etc. Sendo assim, o próprio autor ressalta a importância de ancorar essas discussões sobre o racismo nas questões sociais, uma vez que “o uso generalizado do racismo pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo” (Munanga, 2003, s/p).

Ainda no que se refere ao racismo, temos em Gomes (2008),

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2008, p. 52).

O racismo, portanto, se manifesta quando características negativas são atribuídas a grupos específicos devido às suas características físicas ou culturais. Como destacado por Santos (2004), tanto o preconceito quanto o racismo são atitudes que refletem modos de viver.

Atualmente, o racismo se manifesta de diversas formas, desde as mais sutis até as mais agressivas e, busca negar a humanidade das pessoas negras. Alguns exemplos incluem a ridicularização dos atributos físicos, como cabelo, cor da pele e nariz, por meio de apelidos, piadas e gracejos, acompanhados de gestos condescendentes. Também ocorre a objetificação dos corpos negros, onde são reduzidos a meros objetos de satisfação física, ignorando outros aspectos importantes da natureza humana, como valores, pensamentos e direitos, bem como sua inteligência, cultura e educação. Há ainda “brincadeiras” maldosas que são encerradas com frases como: “eu tenho até um amigo negro” ou “minha avó era negra”. Além disso, há a suposta benevolência de patrões brancos em relação às empregadas domésticas, que são tratadas como “filhas” e autorizadas a se sentar à mesa da família. A população negra também enfrenta

perseguições em lojas e supermercados, com seguranças acompanhando-os para averiguar se não irão roubar algo. A ausência de representatividade da população negra nos espaços de poder é naturalizada em diversas áreas, como social, jurídica, econômica, administrativa, política e acadêmica. Nas religiões de matriz africana, ocorre a demonização de entidades divinas, como o caso de Exu, cultuado no Candomblé e Umbanda, que é reinterpretado na religião cristã como o Diabo. A abordagem policial muitas vezes é marcada pelo uso desproporcional da força contra a população negra, resultando, até mesmo, em assassinatos. As balas "perdidas," parecem encontrar facilmente corpos negros nas periferias. Infelizmente, o racismo está tão enraizado em nossa sociedade que aqueles que se indignam com essa realidade muitas vezes são rotulados como "neuróticos".

Silva (2021), explica-se como o racismo é uma expressão mais ampla que abrange para além do preconceito, discriminação, hostilidade, segregação e outras ações negativas manifestadas em relação a um grupo racial ou étnico. Aqui cabe, pois, explicitar o que vem a ser o preconceito e a discriminação.

Para Silva (2021), o preconceito é essencialmente, uma atitude negativa em relação a um grupo ou pessoa, que se baseia em um processo de comparação social onde o grupo ao qual a pessoa preconceituosa pertence é considerado como ponto de referência positivo. É uma posição psicológica que enfatiza sentimentos e atitudes direcionados ao grupo como um todo ou a um indivíduo por ser membro desse grupo. Já a discriminação, por sua vez, é a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, refere-se à manifestação concreta da crença racista, resultando em ações que restringem significativamente ou impedem o pleno desenvolvimento humano das pessoas pertencentes ao grupo discriminado, enquanto mantêm os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa dos prejuízos causados aos indivíduos do grupo discriminado (Silva, 2021, p.75).

É no racismo enquanto conceito mais amplo, que os dois conceitos acima citados encontram-se ancorados, revelando o racismo no Brasil em três níveis: individual, institucional e estrutural. Em Almeida (2020), temos a conceituação desses três níveis, assim descritas:

Concepção individualista: O racismo, segundo essa concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo

jurídico por meio de aplicações de sanções civis – indenizações por exemplo – ou penais.

[...] Concepção institucional: Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado de um funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

[...] Concepção estrutural: Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, de modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2020, p. 36-50. Grifo nosso).

Na concepção do racismo estrutural, o autor define outros conceitos com base nessa definição. Esses conceitos são desdobrados em dois processos: o político e o histórico. No sentido político, há uma sistematização da discriminação que permeia diferentes dimensões, como a institucional, em que o Estado ocupa o centro das relações políticas da sociedade contemporânea e a ideológica, que apresenta um imaginário social de unificação ideológica, cuja criação e recriação são responsabilidades do Estado e de outras instituições. Já na definição do racismo enquanto processo histórico, observa-se que sua estrutura está ligada às especificidades das diversas formações sociais e que sua trajetória é marcada por fatos e episódios históricos. (Almeida, 2020).

Ainda sobre o racismo, torna-se importante citar a Lei 14.532, de 2023, sancionada no governo progressista do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tipifica como crime de racismo a injúria racial, com a pena aumentada de um a três anos para de dois a cinco anos de reclusão. Enquanto o racismo é entendido como um crime contra a coletividade, a injúria é direcionada ao indivíduo. Na interpretação da lei, o magistrado deve considerar como discriminatória qualquer conduta ou tratamento dirigido a indivíduos ou grupos minoritários que resulte em constrangimento, humilhação, vexame, temor ou exposição indevida e que não seria habitualmente dirigido a outros grupos com base em características como cor, etnia, religião ou origem. Quanto à fase processual, seja em processos cíveis ou criminais, as vítimas de crimes de racismo devem estar acompanhadas por um advogado ou defensor público.

Com base na legislação referida anteriormente, destaca-se a relevância de respaldar e validar essas premissas. Ao embasar-se em fundamentos legais e jurídicos, as questões relacionadas a práticas racistas, profundamente enraizadas na sociedade brasileira ao longo da história, podem transcender o senso comum, que as normaliza e muitas vezes nega, possibilitando, assim, uma mudança para reflexões e ações efetivas na luta contra o racismo.

Paulo Freire (2001, p. 68) destaca que “não faz parte da natureza do ser humano a perversidade do racismo. Não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas”. O racismo é uma criação social, e, portanto, a capacidade de ser ou não racista ou deixar de ser racista também tem dimensões sociais. Nesse contexto, os currículos escolares desempenham um papel significativo, pois, assim como podem contribuir para a perpetuação do racismo, também têm o potencial de desencadear o efeito oposto, caso sejam deliberadamente orientados nesse sentido.

### **3.3 Compreendendo a Identidade: a importância do conceito de etnia na construção da identidade negra**

Se faz pertinente abrir esse subitem utilizando as contribuições valiosas de Munganga (2003), para o conceito de **etnia** e como esse conceito pode, de maneira perigosa, desembocar na construção de uma identidade única, sem o reconhecimento da pluralidade existente em uma etnia ou uma mesma população. As contribuições de Munanga (2003) são fundamentais para a compreensão do conceito e suas implicações. O autor destaca que a visão simplista de etnia leva à construção equivocada de uma identidade única, ignorando a diversidade intrínseca a uma etnia ou população. Essa identidade unificadora proposta pela classe dominante, ocorre intencionalmente e contribui para a manutenção e perpetuação do *status quo*. Enfatiza que a etnia não se limita a uma unidade cultural homogênea, mas abrange uma multiplicidade de expressões culturais, históricas e sociais. É crucial, portanto, reconhecer essa pluralidade e evitar generalizações que obscureçam a riqueza de experiências dentro de uma mesma etnia.

Em Munanga (2003), o conceito de raça é caracterizado por aspectos morfo-biológicos, enquanto o de etnia abrange elementos socioculturais, históricos e psicológicos. Grupos populacionais classificados como "brancos", "negros" ou "amarelos" podem abrigar diversas etnias. Uma etnia é composta por indivíduos que compartilham, historicamente ou mitologicamente, um ancestral comum, uma língua, uma religião ou cosmovisão, uma cultura e residem em um mesmo território geográfico. Atualmente, tanto o conceito de raça quanto o de etnia são frequentemente manipulados ideologicamente. Essa dupla utilização gera confusão, especialmente entre jovens pesquisadores ou iniciantes. A dificuldade reside no uso impreciso dos conceitos de raça e etnia, o que se reflete em expressões como "identidade racial negra", "identidade étnica negra" e "identidade étnico-racial negra". Munanga (2003) alerta,

Os chamados negros, brancos e amarelos estariam como as laranjeiras, mangueiras, bananeiras etc. que produzem respectivamente laranjas, mangas e bananas produzindo também as culturas brancas, negras e amarelas? Sem dúvida, a etnia não é uma entidade estática. Ela tem uma história, isto é, uma origem e uma evolução no tempo e no espaço. Se olharmos atentamente a história de todos os povos, perceberemos que as etnias nascem e desaparecem na noite dos tempos. Visto deste ângulo, não seria errado falar de novas etnias ou etnias contemporâneas à condição que os que usam esses conceitos tomem o cuidado de defini-los primeiramente para evitar confusões com outros conceitos etc. Não é isso que geralmente acontece com os usos dos conceitos de cultura “negra” e “branca” ou de etnia “negra” (Munanga, 2003, s/p).

Essa visão reducionista propõe uma espécie de unificação, sugerindo que uma etnia negra, branca ou amarela corresponderia, por sua vez, a uma unidade cultural homogênea de indivíduos negros, brancos ou amarelos. Com isso, temos uma visão político-ideológica que historicamente posicionou os brancos no topo da pirâmide social e do poder e que independentemente de suas raízes culturais e étnicas e tende a associar de maneira equivocada biologia e cultura. Essa perspectiva racista leva à generalização da população branca como pertencente a uma única cultura ou etnia, resultando em expressões imprecisas como "cultura branca" e "etnia branca". Da mesma forma, essa ideologia posiciona os negros coletivamente na base da pirâmide social. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas palavras e evitam cair no determinismo biológico, presumindo que os negros produzem cultura e identidade negras da mesma maneira que laranjeiras produzem laranjas e mangueiras produzem mangas (Munanga, 2003). Em um país de proporções continentais como o Brasil, observando a distribuição geográfica e até a realidade etnográfica, fica evidente que não existe apenas uma ‘cultura branca’ ou uma ‘cultura negra’. Munanga (2003), ressalta:

Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais (Munanga, 2003, s/p).

À luz do exposto, emerge a possibilidade de múltiplas maneiras de ser tanto para indivíduos negros quanto para brancos. No caso das pessoas negras, frequentemente em desvantagem social devido a um sistema perverso e racista, o entendimento da identidade cultural abre caminho para uma realidade abrangente, plural e repleta de possibilidades. Por exemplo, um jovem negro não está restrito a ser apenas “um jogador de futebol”, ele pode se interessar por outros esportes, como o tênis, por exemplo. Da mesma forma, uma menina negra pode escolher ser bailarina, sem necessariamente se limitar ao papel de passista de escola de samba. Nessa vertente, o horizonte de pessoas negras é alargado e suas possibilidades ampliadas. O entendimento dessa questão é de suma importância, principalmente dentro do contexto educacional, onde os professores são responsáveis diretos e podem interferir de forma positiva na construção de identidades e de possibilidades.

Salvo as considerações acima, a pesquisa adentra de forma mais aprofundada sobre o conceito de **identidade**. Essa, refere-se à autopercepção que cada indivíduo mantém em relação a si mesmo, à comunidade à qual está vinculado, à classe social à qual pertence, ao grupo racial ou de gênero ao qual se identifica, bem como à nação na qual reside. Essa autopercepção é um processo contínuo, forjado na vida cotidiana, no qual se atribui significado às relações interpessoais e à interação com o ambiente ao redor (Silva, 1998 e Silva e Monteiro, 2000).

A construção da identidade ocorre ao longo da vida, moldada em conjunto com as pessoas e grupos dos quais cada indivíduo faz parte, como os grupos étnico-raciais, de gênero, de classe social, religiosos, entre outros. Esse processo é dinâmico e contínuo, permeado por influências tanto positivas quanto negativas de grupos diversos.

Em Charles Taylor (1992), a maneira como os outros nos veem, seja de forma positiva ou negativa, desempenha um papel significativo na formação de nossa própria autopercepção e na maneira como percebemos os grupos dos quais fazemos parte. Assim, ao se referirem à identidade de afrodescendentes, destacam que a pessoa negra elabora e afirma sua singularidade e sua identidade diante e através dos outros, os não negros, que assumem pensamentos e atuações diferentes das suas,

É a partir da diferença que se constroem os referenciais identitários. A identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece” (Oliveira E., 2003, p.83).

Assim, a formação da identidade ocorre à medida que indivíduos se confrontam e interagem com diferentes identidades dentro de seu grupo étnico-racial, social e na relação com aqueles externos a esse grupo, que também fazem parte da sociedade. Influências oriundas de suas comunidades étnico-raciais e outras origens culturais, bem como o contexto social e econômico, moldam a identidade das pessoas. Essa identidade pessoal que as distingue está ao mesmo tempo intrinsecamente ligada aos grupos étnico-raciais, de classe social, de gênero, familiares, religiosos, entre outros, dos quais fazem parte. Portanto, a identidade é uma construção individual, mas não isolada, pois emerge nas interações com os outros, tornando-os seu ponto de partida e sua referência (Silva, 1987, p. 142),

Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio da comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertence (Silva P. 2003 (b), p. 181).

Hall (1999), nos adverte, que com o advento da modernidade, identidades se tornam descentralizadas e fragmentadas. As pessoas não possuem mais uma única identidade estável, mas várias, algumas das quais podem ser contraditórias entre si. Uma pessoa pode ter diferentes facetas de sua identidade, adquiridas em diferentes contextos e ambientes que frequenta, como sua identidade como membro de uma família, sua identidade profissional e sua identidade em um grupo religioso. Cada uma dessas identidades coexiste e não implica que a pessoa deixe de ser quem é em outra esfera de sua vida. Hall também observa que as pessoas podem compartilhar identidades com outras, mesmo que sejam desconhecidas e distantes, especialmente devido aos fluxos culturais e ao consumismo.

Dois aspectos são muito importantes na construção das identidades, são eles: comunidade e família. A identificação de cada pessoa com uma comunidade ou com uma família, possibilita decifrar o mundo em que vivemos, compreender as relações das quais participamos e, nesse processo, construir nossa identidade como indivíduo e cidadão é fundamental. Essa construção, conforme apontam Barbosa (1987) e Silva C. (1995), determinará nossa maneira de nos integrarmos à sociedade, nossa identificação ou não com ela e, conseqüentemente, a formação de uma autoestima positiva ou negativa

Podemos concluir então, que:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (Silva T. 2003, p. 96).

Enquanto sujeitos sociais, nossas identidades étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, nacionalidade e classe se formam no contexto da cultura e da história. É a pluralidade dessas diversas identidades que compõe a totalidade do indivíduo. A **identidade negra**, compreendida como uma construção social, histórica e cultural, envolve a autopercepção do sujeito e sua percepção em relação ao grupo ao qual pertence, influenciada por suas interações com outros (Gomes, 2003).

Sendo assim, Lopes (1987 e 1988) e Chagas (1997) destacam que sem um referencial, sem história, sem raízes, um povo não constrói sua identidade, tampouco seus componentes. Segundo o que as autoras salientam é relativamente fácil para os indivíduos brancos viverem em uma sociedade que valoriza e respeita esse grupo étnico-racial. Esse ambiente começa na escola, que transmite e promove a cultura branca-europeia, muitas vezes ignorando a existência de outras culturas, como a indígena, a afrodescendente e a dos descendentes de asiáticos, que também merecem reconhecimento. No entanto, a realidade se torna desafiadora para os grupos marginalizados, como os afrodescendentes, que, apesar de representarem quase metade da população brasileira, frequentemente são marginalizados e subestimados tanto na sociedade quanto na escola. Isso se reflete em termos pejorativos usados para descrevê-los, conforme destacado por Silva A. (1995/2000) e Silva C. (1995) e outros. Esses termos incluem, escravo, inferior, ignorante, ladrão e membros de uma cultura desprovida de valor e reconhecimento, sujeitos a várias formas de discriminação e preconceito.

Nesse sentido Chagas afirma:

Quando a história conta de forma mentirosa, ingênua a saga do povo negro e quando a sua cultura é utilizada no que convém ao lucro (carnaval, por exemplo) e não é valorizada ou incentivada, nega-se ao negro a possibilidade mínima de conquistar uma identidade pessoal, social e racial satisfatória (Chagas, 1997, p. 31).

Isso reflete o conceito de invasão cultural descrito por Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido" (1987, p. 149), que se caracteriza como uma ação antidualógica, na qual os invasores impõem sua própria visão de mundo aos invadidos, limitando assim a criatividade e restringindo o potencial de crescimento humano desses últimos.

A invasão cultural é um mecanismo de dominação que opera tanto economicamente quanto culturalmente sobre o grupo invadido, como no caso dos negros, cuja cultura é invadida, deturpada e frequentemente negligenciada pela sociedade, pelo sistema educacional e, em alguns casos, até mesmo por eles próprios. A invasão cultural é uma violência que tende a levar grupos e pessoas a perderem sua originalidade ou a se verem ameaçados de perdê-la (Freire, 1987, p.149).

A invasão cultural gera um desequilíbrio nas relações humanas, resultando em opressores e oprimidos. Os oprimidos veem sua humanidade ser roubada e sofrem sob a opressão dos opressores, que buscam aumentar sua própria vantagem às custas daqueles que oprimem, como discutido por Paulo Freire (1987).

A problemática experimentada pelos oprimidos é fundamental para uma compreensão mais profunda da questão da identidade. Oltramari (2003) ressalta que a construção da identidade ocorre nas interações entre a pessoa e a sociedade, incluindo seu desenvolvimento na escola. No caso de crianças negras, sua identidade étnico-racial, com raízes africanas é afetada por uma escola que reflete padrões racistas e discriminatórios, resultando em um sentimento de desvalorização e uma autoestima prejudicada.

Oliveira (2003) esclarece que a identidade de um povo não é determinada pela cor da pele, língua, local de residência, características naturais ou fatores políticos, mas sim, que a identidade é o que possibilita a coesão cultural de uma comunidade:

A identidade de um povo pode ser reconhecida quando consideramos sua história e as singularidades desta história. Se podemos falar em identidade negra é porque existe uma história deste povo que comunga experiências comuns, singulares, e que enfrenta problemas semelhantes no decorrer do tempo (Oliveira, 2003, p. 153).

No caso da identidade negra a luta contra o racismo e as desigualdades são pontos de união para essa identificação. Mas assumir uma identidade negra não envolve apenas a consciências das lutas e dificuldades, também são necessários a plena afirmação e o orgulho de ser negro, o que inclui resgatar aspectos de suas africanidades, abrangendo corpo, cultura e a contribuição histórica na sociedade brasileira, bem como a reconexão com a história africana (Munanga, 2005).

O currículo escolar se traduz nos conteúdos trabalhados em sala, desempenha um papel crucial no processo educacional, influenciando não apenas as interações do indivíduo com os outros, mas também seu autorreconhecimento. É uma construção política e ideológica que envolve, portanto, a necessidade de destacar a identidade negra

nesse contexto. É essencial, portanto, que educadores compreendam a importância das questões étnico-raciais. Eles devem, em decorrência disso, considerar que suas práticas pedagógicas precisam, acima de tudo, abranger todos os contextos, sejam eles históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. É fundamental que esses educadores reconfigurem suas abordagens pedagógicas, enfatizando a ampliação dos laços simbólicos com a África por meio da exploração das histórias dos povos africanos, com o intuito de fortalecer o senso de identificação racial. Segundo Gomes (2003), “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual” Nesse cenário é comum que muitos alunos internalizem uma percepção de limitação intelectual e social, contribuindo assim, para a perpetuação dos estereótipos de inferioridade e negatividade.

Os educadores devem explorar estratégias para desafiar os estigmas negativos associados à população negra, desnaturalizando o racismo que persiste no ambiente escolar. Eles devem agir de maneira crítica, abrindo caminhos para a construção positiva da identidade negra e para o reconhecimento de seus sujeitos. É essencial não apenas reconhecer, mas também enfatizar a presença da cultura africana nos currículos escolares, evitando que sejam abordados de uma perspectiva eurocêntrica que, historicamente, tem renegado as contribuições africanas, silenciado as identidades diversas e promovido a busca da assimilação cultural. Como afirmado por Nilma Lino Gomes:

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnico/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negritude e das africanidades que muitos ainda insistem em negar (Gomes, 2003, p. 176).

Sendo assim é crucial enfatizar que a formação da identidade, que engloba questões raciais, deve ser incorporada ao processo educativo de todos os participantes do ambiente escolar. Articular a educação com a identidade negra demanda estratégias pedagógicas que reconheçam sensivelmente as africanidades, as quais não se limitam ao corpo, à cor da pele e ao cabelo, mas também estão presentes nas linguagens, comportamentos e produções artísticas. A escola deve capacitar os indivíduos negros a serem agentes de sua própria história, reformulando o olhar pedagógico para uma prática antirracista que problematize e combata as questões raciais, desconstruindo os símbolos

impostos. Essa abordagem deve ser integrada à formação dos professores, uma vez que estes desempenham um papel crucial como mediadores ideológicos e políticos

### **3.4 A Branquitude como Norma: aspectos psicológicos e sociais na manutenção de privilégios**

Assim como os conceitos já abordados ao longo deste trabalho, a compreensão do conceito de **branquitude** é primordial para o combate ao racismo, especialmente no contexto escolar, que é o foco da presente pesquisa. Esse conceito revela as estruturas de poder e privilégio que sustentam a desigualdade racial na sociedade em geral e, conseqüentemente, nas instituições escolares. Compreender como os padrões da branquitude solidificam a base estrutural da sociedade, permite questionar essas dinâmicas de poder e privilégios e promover processos de mudança. Para dialogar sobre o conceito de branquitude, a pesquisa se fundamentou de forma mais robusta no trabalho desenvolvido por Lia Schucman (2012), resultado de sua pesquisa para a tese de doutorado, intitulada “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo”, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, incluindo também as contribuições valiosas de outros pesquisadores.

A partir da década de 1990, os estudos sobre raça e racismo nos Estados Unidos passaram por uma transformação significativa em seu enfoque. O foco das pesquisas, antes centradas nos grupos racializados, começaram a se deslocar para o próprio grupo que originou a noção de raça, isto é: para os brancos. Esse movimento de mudança nos estudos acadêmicos das ciências sociais e humanas proporcionou novas percepções sobre a construção e o impacto da raça, destacando a importância de analisar as dinâmicas de poder e privilégio associadas a sujeitos brancos.

Apesar dos Estados Unidos se destacarem como um importante propulsor dos estudos críticos sobre a branquitude a partir dos anos noventa, tornando-se o principal centro de pesquisa nesse tema, o pesquisador Lourenço Cardoso (2010) ressalta que o pioneirismo na problematização da identidade racial branca deve ser atribuído, primeiramente, a W. B. Du Bois (primeiro negro americano a se formar em Harvard), em 1935 e, posteriormente, a Frantz Fanon (filósofo e psiquiatra formado na França, nascido na ilha da Martinica) em 1952.

Em 1920, W. B. Du Bois no segundo capítulo de seu livro “Darkwater” (1920), publicou um ensaio intitulado “The Souls of White Folk” (As almas do povo branco),

onde o autor oferece uma base importante para iniciar a teorização sobre o que hoje chamamos de branquitude, trazendo uma mudança significativa no pensamento racial do início do século XX.

Du Bois desvincula a raça dos aspectos biológicos e a conecta a um sentido espiritual e cultural. Para o autor, cada raça humana possui uma unidade espiritual, enfatizando que as diferenças entre as raças vão além do físico e se enraízam em valores e identidades culturais compartilhadas. Embora essa concepção de raça possa levar à essencialização metafísica e cultural das identidades de negros e brancos, abrindo espaço para interpretações racistas das diferenças humanas, ela também permite uma nova abordagem para entender as relações raciais. O autor enfatiza que as desigualdades de oportunidades e direitos enfrentadas pela população negra estão diretamente relacionadas às vantagens e à identidade racial dos brancos. Além disso, essa visão de raça como uma unidade espiritual abre caminho para uma solidariedade na luta dos negros dentro da sociedade norte-americana. Para Du Bois, a luta contra o racismo e a discriminação é essencial para que os negros possam existir plenamente com sua negritude nos Estados Unidos. Segundo ele, tanto o racismo quanto a representação negativa e estereotipada dos negros numa sociedade branca impedem a plena realização e expressão da identidade negra.

Já Frantz Fanon, com a publicação “Pele Negra, Máscaras Brancas”, em 1952, faz uma exploração profunda sobre a questão racial e a dinâmica entre colonizados e colonizadores, revelando como esses papéis moldam as subjetividades de brancos e negros. Fanon (1980) argumenta que a opressão colonial e o racismo, intrínsecos à estrutura da colonização, têm um impacto profundo nas mentes tanto dos colonizados quanto dos colonizadores. Para os negros, a rejeição da própria imagem e cor gera um "pacto" com a ideologia do branqueamento. Esse processo resulta na construção das "máscaras brancas", uma tentativa de se afastar das características negativamente estereotipadas associadas aos não brancos na sociedade ocidental. Nesse caso, os negros, ao internalizarem o racismo, adotam essas máscaras na busca de aceitação e igualdade. Por outro lado, os brancos também internalizam o racismo, mas de maneira assimétrica, mantendo-se numa posição de superioridade que reforça as identidades raciais brancas.

Frantz Fanon aponta como essas dinâmicas de poder e identidade são centrais para compreender as relações raciais e a formação das subjetividades em uma sociedade marcada pela colonização e pelo racismo. Com relação a categoria raça, o resultando seria a superioridade conferida aos brancos diante dos não brancos, concebendo o racismo não

apenas como uma manifestação individual dos sujeitos, mas sim, como algo cultural. Hoje, denominado como racismo estrutural, ou seja, uma prática racista que está incorporada na estrutura social, econômica, histórica e cultural das sociedades ocidentais (Schucman, 2012, p. 19 e 20).

Outro importante autor, que faz referência ao tema é o escritor e pensador tunisiano Albert Memmi (2007), que apresenta contribuições significativas sobre o tema. Em sua obra de 1957, “Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador”, ele examina a situação tanto do colonizado quanto do colonizador. Ao descrever as consequências da colonização para ambos os lados, Memmi se alinha com os estudos da branquitude, que questionam a lógica opressora. Ele aborda não apenas a violência sofrida pelo colonizado, mas também os privilégios do colonizador, propondo uma análise tanto do agente da opressão quanto da vítima. Memmi explora detalhadamente como a ideia de superioridade dos colonizadores europeus é internalizada tanto pelos colonizadores quanto pelos colonizados. Ele mostra como essa relação hierárquica, construída ao longo da história é aceita por ambos os lados, moldando suas identidades e percepções.

No Brasil, Cardoso (2008) afirma que o termo branquitude foi utilizado em primeira instância, em 1962, por Gilberto Freyre, que critica tanto a utilização do termo branquitude como negritude, já que defendia a existência da democracia racial brasileira através da mestiçagem. Apesar de ser Freyre o primeiro a utilizar o termo branquitude, foi Alberto Guerreiro Ramos o primeiro a propor uma discussão sobre o assunto. “Esse autor utilizava o termo ‘brancura’, que significaria para nossa literatura científica atual o conceito branquitude” (Cardoso, 2008, p. 57).

Guerreiro Ramos, em 1957, publicou um artigo intitulado “A patologia social do ‘branco’ brasileiro”, que tem como tese central o fato de que, devido ao racismo e a um ideal de beleza e estética brancas, a população brasileira produziu significados positivos à branquitude, em contrapartida a significados negativos estéticos e culturais relacionados aos negros. Assim, para o autor, a patologia do “branco” brasileiro consiste em que, apesar de a grande maioria destes ter ascendência miscigenada cultural e biologicamente com os negros, este é um fator negado por eles. É exatamente por isso que, no título do artigo, a palavra “branco” aparece entre aspas, pois o autor sustenta que no Brasil dificilmente existe branco puro, que seria aquele sem nenhuma mistura cultural e/ou biológica com o negro e a cultura afro-brasileira. A patologia então, seria o fato de que o branco brasileiro considera vergonhosa sua ancestralidade e cultura negra, enaltecendo a cultura europeia/branca, da qual não faz inteiramente parte. Como consequência, devido

à ideia de superioridade da identidade branca no imaginário brasileiro, para o autor, a classificação racial do País tenderia a se branquear. Dessa forma, o brasileiro pardo tenderia a se classificar como branco, o negro como pardo- moreno; e o branco tende a recusar qualquer mistura biológica ou cultural com o negro, pois assim todos fugiriam dos estereótipos negativos relacionados ao negro em nossa cultura (Schucman, 2012). Em linhas gerais, em Ramos (1957), temos a contribuição notável em perceber e afirmar que pessoas brancas não usam apenas a violência física para manter seus privilégios sociais, mas também recorrem a várias falsas justificações e estereótipos para que as pessoas negras neguem sua negritude e aspirem à branquitude.

O autor também foi o primeiro sociólogo brasileiro a questionar os estudos sobre os negros conduzidos pela sociologia e antropologia no Brasil, que até então mantinham o foco exclusivo nos negros como tema e objeto de investigação, transformando-os em objetos de estudo, em vez de sujeitos. Alberto Guerreiro Ramos também se destacou por ser um dos primeiros a sugerir que a branquitude e os brancos brasileiros deveriam ser objeto de análise sociológica. Ele acreditava que isso era essencial para entender o racismo e as situações adversas enfrentadas pelos não brancos no Brasil,

Dir-se-ia que na cultura brasileira o branco é o ideal, a norma, o valor, por excelência. E, de fato, a cultura brasileira tem conotação clara. Este aspecto só é insignificante aparentemente. Na verdade, merece apreço especial para o entendimento do que tem sido chamado, pelos sociólogos, de “problema do negro (Ramos, 1957, p. 150).

Nesse contexto, podemos reconhecer a importância de Guerreiro Ramos, Du Bois, Fanon e Memmi nos estudos sobre branquitude, tanto no Brasil quanto no exterior. Esses pensadores foram pioneiros ao direcionar a análise para aqueles que desempenham o papel de opressor em sociedades estruturalmente desiguais. Eles lançaram luz sobre como a identidade e os privilégios dos brancos estão ligados à opressão racial, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas de poder e desigualdade racial (Schucman. 2012).

Com relação ao campo crítico da branquitude e a busca por uma definição, Ruth Frankenberg (2004) argumenta que a branquitude é um produto da história e deve ser entendida como uma categoria relacional. Assim como outras construções raciais, ela possui significados socialmente construídos. A autora observa que os significados da branquitude são complexos e variam de acordo com o contexto, sendo bastante maleáveis dependendo do lugar onde são discutidos. Já Steyn (2004), argumenta que ser branco e

ocupar o lugar simbólico da branquitude não é determinado apenas por fatores genéticos, mas, principalmente, pelas posições e lugares sociais que os indivíduos ocupam. Assim, a branquitude deve ser vista como uma posição do sujeito que emerge da confluência de eventos históricos e políticos específicos (Steyn, 2004, p. 121). Nesse contexto, o significado de ser branco varia culturalmente de acordo com o lugar. Nos EUA ser branco está fortemente associado à origem étnica e genética de uma pessoa. No Brasil, está mais relacionado à aparência, ao status e ao fenótipo, enquanto na África do Sul, tanto o fenótipo quanto a origem são importantes demarcadores de brancura. Assim, podemos concordar com Sovik (2004), que argumentou que, no Brasil, a branquitude possui características específicas influenciadas por esses fatores:

[..] ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro (Sovik, 2004 p. 366).

Portanto, a branquitude refere-se a um posicionamento de poder e vantagem sistêmica em sociedades estruturadas pela dominação racial, geralmente ocupado por indivíduos identificados como brancos. No entanto, a inclusão na categoria branca é complexa e varia conforme o contexto e a história. É crucial distinguir entre brancura, que são características fenotípicas como pele clara, traços finos e cabelos lisos, e branquitude, que envolve processos psicossociais de identificação com o privilégio materiais e simbólicos associado ao ser branco. Assim, nem todos os indivíduos brancos se identificam necessariamente com a branquitude, mas sim com os processos psicossociais de identificação (Schucman, 2012). Com relação aos privilégios, esses foram inicialmente gerados pelo colonialismo e imperialismo e continuam a ser mantidos e preservados na contemporaneidade. Para compreender a branquitude é fundamental entender como as estruturas de poder concretas são construídas e sustentam as desigualdades raciais.

É necessário analisar as formas de poder da branquitude e identificar onde e como ela produz efeitos e materialidades. Nesse caso, a presente pesquisa destaca quatro vias por onde essa estrutura de desigualdade se ancora, são elas: a invisibilidade, os privilégios materiais, os privilégios simbólicos e o lócus social da branquitude.

Sobre a invisibilidade, Edith Piza (2002) argumenta que uma característica marcante da identidade racial branca é a sua invisibilidade. Isso se manifesta diariamente na falta de percepção dos indivíduos brancos como seres racializados. Para os brancos, a

branquitude é vista como algo "natural" e "normal". Edith Piza descreve essa identidade coletiva como uma construção que se define em oposição aos não brancos, que são percebidos como os racialmente visíveis. Assim, para Piza, a branquitude só existe em relação aos não brancos:

Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que ele é o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (Piza, 2002, p. 72).

Dessa maneira, a visibilidade e a invisibilidade da branquitude se manifestam nos momentos em que os indivíduos obtêm privilégios por serem brancos. O que nos leva ao segundo ponto e ao terceiro ponto, os privilégios materiais e simbólicos.

Em Schucman (2012), os privilégios materiais significam que ser branco resulta, diariamente, em situações de vantagem em comparação aos não brancos. Diversos estudos demonstram que os brancos têm mais facilidades no acesso à habitação, hipotecas, educação, oportunidades de emprego e transferência de riqueza entre gerações. No Brasil, essas vantagens são evidentes em pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas. A literatura sobre estudos raciais destaca a presença e persistência das desigualdades raciais e a posição subalterna dos não brancos em relação aos brancos na sociedade brasileira (Fernandes, 1978; Guimarães, 1999, 2002; Hasenbalg & Silva, 1988, 1992, 1999). Embora essas pesquisas frequentemente enfoquem as desvantagens enfrentadas pelos negros, um exame das experiências dos brancos revela as vantagens que eles obtêm no acesso à educação, saúde, emprego, moradia e diversas formas de bem-estar social (Schucman, 2012, p.25).

É importante destacar que os privilégios dos brancos em comparação aos dos negros já foram interpretados por vários discursos sociológicos como um fator relacionado à condição de classe dos negros após a escravidão e à vida rural dos indígenas brasileiros. No entanto, os estudos sobre desigualdades raciais iniciados por Carlos Hasenbalg nos anos 1970, mostram que o racismo no Brasil mantém essa estrutura de desigualdade racial. Para o autor,

(...) a raça, como fator fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza

todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente (Hasenbalg, 1979, p. 1118).

Dessa forma, fica evidente que a opressão racial beneficia não apenas os capitalistas brancos, mas também os brancos não capitalistas. Sendo assim, a maioria dos brancos se beneficia tanto da opressão racial quanto do racismo, pois são esses mecanismos que lhes permitem ocupar posições na estrutura de classes com privilégios materiais e simbólicos mais desejados. Além disso, os brancos usufruem de privilégios menos tangíveis, mas igualmente importantes para a formação da identidade e do sentimento de dignidade e direito à autodeterminação (Schucman, 2012, p. 26).

Em relação aos privilégios simbólicos, a concepção estética está intrinsecamente ligada a valores subjetivos, em uma visão racista. Desde o nascimento, somos racializados e, nessa classificação, os atributos positivos são associados à identidade racial branca, como beleza, educação e inteligência. Em contrapartida, os sujeitos não brancos têm suas subjetividades construídas com atributos questionáveis ou depreciativos, como feiura, má educação e incapacidade. Sob a perspectiva da branquitude, há uma percepção de que o grupo branco possui características mais valorizadas, que contribuem para sua posição de maior privilégio e status social, reforçando a questão meritocrática, frequentemente empregada para justificar as desigualdades entre os grupos raciais, no caso, entre brancos e negros.

Na dissertação "O branco 'invisível': um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil", Cardoso (2008), revisa trabalhos de 1950 a 2007 e distingue entre "branquitude crítica" e "branquitude acrítica". A "branquitude crítica" desaprova o racismo, enquanto a "branquitude acrítica" sustenta a superioridade racial branca. Essa distinção ajuda a entender que alguns brancos obtêm privilégios não por serem conscientemente racistas, mas por viverem em uma sociedade estruturalmente racista, enquanto outros propagam diretamente a ideia de superioridade racial branca. Sob essa perspectiva, Peggy McIntosh (1989) argumenta que compreender a branquitude exige entender o conceito de privilégio. Ela ilustra diferentes formas desse privilégio simbólico com exemplos específicos, dos quais destaca-se três na presente pesquisa, como forma de ilustrar, sendo eles:

- Posso estar segura de que meus filhos vão receber matérias curriculares que testemunham a existência da sua raça;
- não preciso educar os meus filhos para estarem cientes do racismo sistêmico para a sua própria proteção física diária;
- nunca me pedem para falar por todas as pessoas do meu grupo racial. Eu tenho bastante certeza de que, se peço para falar com a “pessoa responsável”, eu vou encontrar uma pessoa da minha raça (McIntosh, 1989; Cardoso, 2008).

Fica evidente que, mesmo sem ser racista ou querer conscientemente fazer parte desse sistema de privilégios, uma pessoa branca acaba por participar desse mecanismo, ainda que de forma inconsciente, se beneficiando dele. Esse mecanismo foi denominado por Maria Aparecida Bento (2002) de “pactos narcísicos”. Esses pactos, são alianças inconscientes entre grupos, caracterizadas pela ambiguidade e, no caso do racismo, pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela exclusão das pessoas não brancas em espaços de poder e pelo constante esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política desses sujeitos na sociedade. Assim, a branquitude é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade” (Bento, 2002, p. 5). É por meio desse “pacto” que no Brasil, a separação entre brancos e não brancos é tão enraizada que não surpreende ninguém ver negros sendo maioria esmagadora em comunidades e bairros periféricos e brancos em áreas centrais, classe médica composta majoritariamente por pessoas brancas e negros em posto de trabalhos vinculados a limpeza ou brancos sendo servidos em restaurantes e hotéis por negros. Essa divisão é aceita como normal tanto por negros quanto por brancos, criando uma espécie de “conformidade” que mantém a segregação invisível. A branquitude, então, gera profundas desigualdades entre brancos e não brancos, refletindo-se nos valores estéticos e nas condições cotidianas de vida, onde brancos ocupam posições de poder sem perceber o racismo estrutural subjacente.

Com relação ao lócus social da branquitude, destaca-se mais uma vez a contribuição de Schucman (2012), que propõe que a branquitude deve ser pensada em suas localizações na sociedade, sendo necessário pensar como a identidade racial branca produz significados, sentidos e formas de agir e se movimentar no mundo diferentes em cada sujeito, ao passo que, cada sujeito, percebe de modo diferente cada um destes aspectos, cada sujeito se torna branco e exerce o poder da branquitude de uma maneira, entrecruzando sempre com outros aspectos relacionados a classe, gênero, história de vida

etc. Sendo assim, o "lócus social da branquitude" refere-se ao lugar privilegiado ocupado por pessoas brancas na sociedade, caracterizado pela normalização e naturalização da brancura como padrão.

Em síntese, a branquitude é descrita como um espaço de privilégios materiais e simbólicos nas sociedades contemporâneas, onde indivíduos identificados como brancos ocupam uma posição dominante e trafegam com muita tranquilidade pelos espaços de poder. Nesse contexto, as sociedades estruturadas pelo racismo estabelecem fronteiras hierárquicas entre brancos e os sujeitos não brancos, utilizando subterfúgios como a meritocracia para a autopreservação do "pacto de branquitude".

A branquitude carrega consigo quatro séculos de heranças que, até hoje, marcam de forma significativa nossas instituições, especialmente nos espaços de poder e decisão. Ao analisar a branquitude e sua constante autopreservação em posições de privilégio, torna-se evidente que a manutenção desse privilégio requer a negação de direitos de outros grupos, especialmente em uma sociedade capitalista que se alimenta da desigualdade. A negação de acesso a espaços de poder, portanto, perpetua a prática da branquitude. Assim, a discussão sobre a branquitude não visa culpar os brancos, mas sim, responsabilizá-los, destacando que essa herança colonial se manifesta de forma concreta e quase imutável até os dias atuais. Um exemplo clássico dessa persistência é a concentração de terras no Brasil, que permanece nas mãos das mesmas famílias desde antes da abolição da escravidão.

Schucman (2012), nos apresenta que a branquitude é um significado construído sócio historicamente dentro da cultura ocidental, associado a normas, beleza e civilização. No entanto, esses significados podem ser desconstruídos por meio de vivências e afetos diversos, que produzem sentidos e tramas de significações que não coincidem necessariamente com os construídos de maneira supostamente objetiva em nossa sociedade, desvinculando e separando a brancura da pele do lugar de poder atribuído à branquitude.

Uma das formas de combate a branquitude é desvincular a brancura desse conceito de branquitude. France Winddance Twine (2006), antropóloga afro-americana, introduziu o conceito de 'Racial Literacy' cuja tradução significa, 'Letramento Racial' para explicar como indivíduos brancos podem adquirir consciência dos privilégios da branquitude e da estrutura racista da sociedade e como eles negociam sua branquitude. Segundo Twine, sujeitos brancos que agem para desconstruir o racismo em suas identidades raciais estão

abrindo novos espaços e produzindo novos significados para ser branco, desvinculando a brancura da branquitude. Para Twine (2006),

“Racial Literacy” é um conjunto de práticas que pode ser melhor caracterizado como uma “prática de leitura” – uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine, 2006, p.344 tradução minha).

A desconstrução real do racismo nas identidades brancas requer que os brancos se percebam como racializados e adquiram o letramento racial.

Schucman apresenta que, para uma verdadeira transformação no tecido social brasileiro é necessário que indivíduos brancos desenvolvam consciência sobre o “pacto da branquitude”, promovendo mudanças em seus próprios contextos de poder, fomentando uma mudança estrutural nos valores culturais da sociedade em geral. Para que a branquitude deixe de ser um espaço de normatividade e poder sustentado pelo racismo é necessário transformá-la em identidades étnico-raciais brancas onde o racismo não seja o pilar de sustentação. Isso requer, além da psicologia e da constituição dos indivíduos como atores sociais, uma mudança nas relações socioeconômicas, nos padrões culturais e nas formas de produzir e reproduzir a história brasileira. Políticas públicas voltadas para a igualdade racial, reconhecimento da história e do Movimento Negro são fundamentais para deslocar os brancos da posição de normatividade e hegemonia cultural (Schucman, 2012, p.107).

### **3.5 Desconstruindo o Mito da Democracia Racial: a importância do Movimento Negro na luta contra as desigualdades sociais e na construção de políticas de ações afirmativas**

Os conceitos de raça e etnia são construções sociais que se desenvolveram em contextos históricos específicos. No entanto, como mencionado anteriormente, a raça

inicialmente emergiu como um conceito biológico, relacionado ao genótipo<sup>13</sup>. No Brasil, as pessoas sofrem preconceito e discriminação por conta da cor da sua pele, pela sua estampa, pelo seu fenótipo<sup>14</sup>. É impossível, dessa maneira, falar em democracia racial - plena igualdade entre pessoas na sociedade, independente da sua raça ou etnia - no Brasil. Lugar onde seguranças de supermercados matam pessoas negras no estacionamento (2020)<sup>15</sup> ou quando um pai de família negro, tem o seu carro alvejado com mais de oitenta tiros na volta de um chá de bebê (2019).<sup>16</sup>

A Democracia racial nesse país: é um mito. Pinheiro (2023), apresenta que, esse mito se fortalece na mesma medida em que se constrói, tendo por base teorias eugenistas<sup>17</sup>, na estratégia do genocídio negro pautado na miscigenação racial, por meio de estupros praticados pela casa grande, pela garantia de terra e moradia a pessoas brancas de classes desfavorecidas para que se relacionassem afetiva e sexualmente com pessoas negras aspirando ao embranquecimento do povo brasileiro. A meta era audaciosa, pensava-se que no ano de 2012 não haveria mais negros no Brasil. Apesar da pluralidade de cores existente no Brasil o Estado, as forças policiais e a classe dominante, sabem exatamente quem é negro e quem não é nesse país.

Com o objetivo de potencializar e ampliar o diálogo acima, utilizaremos alguns pesquisadores que discorrem sobre a temática.

---

<sup>13</sup> O genótipo é a constituição genética de um organismo, ou seja, é a combinação específica de genes presentes em seu DNA. Ele determina as características hereditárias de um indivíduo, como cor dos olhos, tipo sanguíneo e predisposição a certas doenças.

<sup>14</sup> O fenótipo se refere às características observáveis de um organismo, ou seja, é a expressão física e visível dos genes presentes no genótipo.

<sup>15</sup> Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml>.

<sup>16</sup> Homem negro é morto com 80 tiros por engano. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/15/artigo-or-80-tiros-por-engano/>

<sup>17</sup> As teorias eugenistas eram baseadas na ideia de melhorar a qualidade genética da população humana por meio da seleção de características desejáveis e da eliminação de características indesejáveis. Essas teorias ganharam destaque no final do século XIX e início do século XX. Os eugenistas acreditavam que a hereditariedade desempenhava um papel fundamental na determinação das características físicas, mentais e sociais das pessoas. Eles defendiam a promoção do cruzamento seletivo entre indivíduos considerados superiores, com o objetivo de aumentar a frequência de traços considerados desejáveis, como inteligência e saúde, e a esterilização ou eliminação de pessoas consideradas inferiores, com o intuito de diminuir a frequência de traços indesejáveis. Essas teorias foram amplamente aplicadas em políticas públicas em vários países, resultando em esterilizações forçadas, restrições ao casamento e até mesmo genocídios, como o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial. As teorias eugenistas são consideradas moralmente condenáveis e violações dos direitos humanos, e atualmente são amplamente rejeitadas pela comunidade científica.

Em Domingues (2003/2004, p.116), temos a definição de "democracia racial", como um sistema racial que carece de barreiras legais ou institucionais para a igualdade racial e, até certo ponto, ausente de manifestações de preconceito ou discriminação racial. Nascimento (2016), esclarece como o conceito de democracia racial emergiu no Brasil:

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. (...) A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o 'maior motivo de orgulho nacional' (...). No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (Nascimento, 2016, p. 92).

No Brasil a suposta democracia racial opera e se sustenta na negação do conflito racial e no estabelecimento de uma passividade do povo negro,

A democracia racial seria apenas um modelo cínico e cruel de manutenção de desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros, acobertando e silenciando a permanência do preconceito e das discriminações raciais (Guimaraes, 2002, p. 109).

Com base nesses conceitos, um dos mitos fundadores da identidade brasileira foi desenvolvido nos estudos de Gilberto Freyre. Em sua obra "Casa-grande e Senzala," publicada em 1933, o autor articula, de maneira ideológica, a transição da supremacia branca do século XIX para a suposta democracia racial que ele advoga. O autor busca demonstrar que o processo de miscigenação é uma característica distintiva do povo brasileiro, destacando elementos que o tornam positivo. Além disso é evidente que sua teoria dialoga com autores que promoviam ideias deterministas geográficas e raciais, os quais viam a mistura de raças como prejudicial para a sociedade brasileira (Paiva, 2015).

Gilberto Freyre altera o antigo pessimismo e introduz os estudos culturalistas como alternativas de análise, além de estetizar a democracia racial brasileira, proclamando que "somos todos mulatos" (Schwarcz, 2012). A obra de Freyre legitima o mito da democracia racial e sustenta a presença de um racismo velado na sociedade brasileira, conforme apontado por Munanga (2003),

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos – de todas as camadas sociais, até mesmo

as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições deste país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial (Munanga, 2003, p. 215).

Já no sociólogo Florestan Fernandes, temos a primeira defesa concreta contra o mito da democracia racial:

[...] essa propalada ‘democracia racial’ não passa infelizmente, de um mito social. E um mito criado pela maioria e tendo em vista interesses sociais e os valores dessa maioria; ele não ajuda o ‘branco’ no sentido de obriga-lo a diminuir as formas existentes de resistência a ascensão social do ‘negro’; nem ajuda o ‘negro’ a tomar consciência realista da situação e a lutar para modificá-la, de modo a converter a ‘tolerância racial’ existente em um fator favorável a seu êxito como pessoa e como membro de um estoque ‘racial’ (Fernandes, 2007, p. 60).

Lilia Moritz Schwarcz (2012), se configura como uma das autoras mais potentes que temos na atualidade nos debates contra o racismo. Em seu livro "Nem preto, nem branco, muito pelo contrário," destaca um dos pontos mencionados por Florestan em relação ao mito da democracia racial e suas implicações na realidade brasileira contemporânea, fazendo uso de dados estatísticos, a autora ressalta:

[...] Florestan Fernandes diagnosticava a existência de um racismo dissimulado e assistemático, percebido a partir dos dados estatísticos. Nos resultados do censo de 1950, o sociólogo encontrava não só diferenças regionais (com uma grande maioria de negros e mulatos no Nordeste) como concentrações raciais de privilégios econômicos, sociais e culturais. O conjunto das pesquisas apontava, portanto, para novas facetas da ‘miscigenação brasileira’. Sobrevivia como legado histórico um sistema enraizado de hierarquização social que introduzia gradações de prestígio com base em critérios como classe social, educação formal, localização regional, gênero e origem familiar e em todo um carrefour de cores e tons. Quase como uma referência nativa, o “preconceito de cor” fazia as vezes das raças, tornando ainda mais escorregadios os argumentos e mecanismos de compreensão da discriminação. Chamado por Fernandes de ‘metamorfose do escravo’ o processo brasileiro de exclusão social desenvolveu-se a ponto de empregar termos como preto ou negro — que formalmente remetem à cor da pele — em lugar da noção de classe subalterna, um movimento que com frequência apaga o conflito e a diferença (Schwarcz, 2012, p. 72).

Ainda sobre o mito da democracia racial, Munanga em entrevista ao Portal Geledés, afirma:

Esse mito (da democracia racial) já faz parte da educação do brasileiro. E esse mito, apesar de desmistificado pela ciência, a inércia desse mito ainda é forte e qualquer brasileiro se vê através desse mito. Se você pegar um brasileiro até em flagrante em um comportamento racista e preconceituoso, ele nega. É capaz

dele dizer que o problema está na cabeça da vítima que é complexada, e ele não é racista. Isso tem a ver com as características históricas que o nosso racismo assumiu, um racismo que se constrói pela negação do próprio racismo (Munanga, 2016, p.1).

Munanga (2010), em seu texto intitulado “Teoria Social e relações raciais no Brasil contemporâneo”, apresenta a dificuldade contemporânea dos brasileiros e brasileiras em enxergar-se como racistas, diante de regimes de segregação racial balizados próprios governos como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul. No imaginário coletivo brasileiro, apenas situações como essas podem ser consideradas racismo:

Mas, o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo acima referidas. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista (Munanga, 2010, p.1).

Ainda em Munanga (2003), afirma que depois do apartheid na África do Sul, não existe mais racismo institucionalizado em nenhuma parte do mundo. Estados Unidos, África do sul e países da Europa, estão todos em pé de igualdade com o Brasil: praticam racismo de fato e implícito. Mas o autor apresenta uma diferença importante entre o Brasil e o Estados Unidos ou a África do Sul, no que diz respeito ao atraso nas políticas de ações afirmativas por conta dessa “crença”,

Os americanos evoluíram relativamente em relação ao Brasil, pois além da supressão das leis segregacionistas no Sul, eles implantaram e incrementaram as políticas de “ação afirmativa”, cujos resultados na ascensão sócio-econômica dos afro-americanos são inegáveis. Os sul africanos evoluíram também, pois colocaram fim às leis do apartheid e estão hoje no caminho de construção de sua democracia, que eles definem como uma democracia “não racial”. No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça(nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2023, s/p).

Em resumo, o mito da democracia racial é prejudicial na luta contra as desigualdades sociais causadas pelo racismo. Sua criação e persistência até os dias de

hoje resultaram em uma falta de compreensão por parte da sociedade, especialmente das pessoas brancas, que veem o racismo muitas vezes como um “mal-entendido”. No Brasil, o racismo se manifesta de forma sutil e velada, o que leva à segregação coletiva da comunidade negra e dificulta ou até mesmo impede seu acesso a diversos espaços na sociedade. Como resultado, as políticas afirmativas que buscam reparar e superar as desigualdades sociais estruturais enfrentam muitos obstáculos, uma vez que a sociedade se percebe como igualitária. Nessas lutas por reparação histórica e pela construção e efetivação de políticas de ações afirmativas, temos o Movimento Negro como protagonista nas questões étnicas-raciais. Nilma [2017]/(2021), em seu livro “O Movimento Negro educador”, apresenta o movimento como responsável sobre muito do que sabemos e conhecemos do papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela comunidade negra, incluindo os saberes sobre as relações raciais e as questões relacionadas à diáspora africana, que hoje estão no centro das preocupações de acadêmicos de várias disciplinas das ciências humanas e sociais, em grande parte devido à influente atuação do movimento negro, que lhes conferiu o devido valor epistemológico e político.

Nilma (2021) se preocupa apresentar o movimento negro como amplo, presente nas questões dos diversos aspectos e espaços:

[...] foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também o movimento negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (Gomes, 2021. p.18).

Em Nilma, também aparecem quem são esses personagens que fazem parte do Movimento Negro. A ideia é ampliando para além das pessoas ligadas de a organizações ou entidades específicas:

São negras e negros em movimento: artistas intelectuais, operários e operárias, educadoras e educadores, entre outros, ou seja, cidadãos e cidadãos que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia, mas não atuam necessariamente em uma entidade organização específica. Todos são, de alguma forma, herdeiros dos ensinamentos do Movimento Negro, o qual, por conseguinte, é herdeiro de uma sabedoria ancestral (Gomes, 2021, p. 18).

Muito do conhecimento que se tem hoje em perspectiva emancipatória e crítica sobre as questões as temáticas étnicas raciais se devem a luta do Movimento Negro. Assim como, as discussões, construções e pressões para as implementações das políticas de promoção da igualdade racial. Se não fosse a organização do Movimento Negro, fatalmente essas construções não existiriam hoje.

Sendo assim, o Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir. Renovando as forças e as energias, sempre inspirando e fortalecendo pelo poder da ancestralidade. Nilma nos adverte: “Por isso apesar das adversidades e dos muitos desafios que enfrentamos no Brasil, na luta pela democracia e contra o capitalismo, o racismo e o patriarcado temos de focar nas conquistas já alcançadas e seguir em frente (Gomes, 2021, p.20).

A partir do final dos anos 1970, o Movimento Negro, em conjunto com intelectuais tanto negros quanto não negros, chamou a atenção da sociedade e do Estado para a compreensão de que a desigualdade que afeta a população negra no Brasil não é meramente uma herança do período escravista, mas sim, um fenômeno multifacetado e multicausal, resultado de uma intrínseca rede de fatores que abrangem os aspectos econômicos, políticos e culturais. Soma-se a isso e destacam outros dois aspectos: a ênfase dada pelo Movimento Negro à raça como um construto social, acompanhada da sua redefinição e politização e a explicitação da complexa interligação entre as desigualdades sociais e raciais (Silvério, 2002).

Ao Movimento Negro devemos também a inserção da interpretação da raça como estrutural e estruturante para a compreensão do complexo quadro de desigualdades sociais e discriminação no Brasil. Graças ao Movimento Negro, essa interpretação começa a ganhar espaços nas análises sociológicas e entre os formuladores de políticas públicas (Gomes, 2021). Carneiro (2002, p. 7) argumenta que “os atuais dados da desigualdade racial conferem autoridade às denúncias dos movimentos negros contemporâneos sobre as diferenças de direitos e oportunidades existentes em nossa sociedade em prejuízo da população negra”. Dessa maneira, todo o protagonismo conferido ao Movimento Negro na luta pelas questões étnicas raciais, não se configuram como exagero, mas como um reconhecimento justo. Gonçalves e Silva (2000, p. 105) afirmam: “(...) sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira”

Em síntese, o movimento negro representa um ator político coletivo composto por uma diversidade de grupos e organizações políticas e culturais em todo o Brasil. Embora

contenha ambiguidades e divergências internas, também estabelece consensos em questões como: a valorização de figuras heroicas negras; a definição de datas nacionais significativas; a busca pela criminalização do racismo e o papel da escola na reprodução do racismo (Silva Júnior, 2007).

Após as elucidações sobre o que é o Movimento Negro e quem são suas personagens e suas principais bandeiras, a pesquisa dirige-se agora para realizar um resgate sobre as ações desenvolvidas pelo Movimento Negro, no campo educacional, em prol do combate ao racismo. A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas, devido ao fato de ser um direito social arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e negras brasileiros. O Movimento Negro compreende a educação como um direito que tem sido gradualmente conquistado por aqueles que defendem a democracia, vista também como possibilidade de mobilidade social, um meio de promover a produção de conhecimento, que valorize a interação entre diferentes grupos sociais e suas culturas e um espaço de formação de cidadãos que se posicionem firmemente contra todas as formas de discriminação. (Gomes, 2021).

As ações desenvolvidas no campo educacional pelo Movimento Negro as quais serão referenciadas a partir de agora, fazem parte do subitem “Movimento Negro, ação política e educação” do livro já mencionado acima. Portanto, continuaremos fazer uso das excelentes contribuições de Nilma Lino Gomes (2021) como referência na presente pesquisa e as ações que serão destacadas a seguir, foram escolhidas justamente por serem consideradas como constituintes de experiências, que foram capazes de produzir e sistematizar conhecimento, reconstruir identidades, indagar e politizar conceitos sobre si e sobre a realidade social, que nesse caso, será a educacional (Gomes, 2021).

A transição do século XIX para o século XX, foi marcada pela absolvição da escravidão (1888) e pela Proclamação da República (1889), período considerado marcante para o futuro dos negros no Brasil. O analfabetismo e a lenta inserção nas escolas representaram um dos principais desafios enfrentados pelos negros ao buscarem a inclusão no mercado de trabalho. Tornando, então, a educação reivindicação prioritária do Movimento Negro.

A partir dos primeiros anos do século XX e até meados da década de 1960 a imprensa negra em São Paulo, representando diversas perspectivas, desempenhou um papel significativo na produção de conhecimento sobre a raça e as circunstâncias da comunidade negra, vários jornais da época desempenharam esse papel: O Xauter (1916),

Getulino (1916-1923), O Alfi nete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d'Alvorada (1929- 1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966), entre outros. Os jornais tinham um papel educativo, informavam e politizavam a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época.

Em 1931, surgia a Frente Negra Brasileira (FNB), associação com caráter político, recreativo, informativo e beneficente. Promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas, cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN) nasceu com o propósito de desafiar a discriminação racial, educar atores e dramaturgos negros e recuperar a herança africana na cultura brasileira. O TEN também desempenhou um papel na alfabetização de seus primeiros membros, que eram recrutados de diversas origens, incluindo operários, empregados domésticos, moradores de favelas sem ocupação específica e modestos funcionários públicos. Através do TEN, esses indivíduos adquiriram uma nova atitude e um conjunto de critérios que os capacitaram a questionar o papel da população negra na sociedade brasileira.

Nos anos de 1940 a 1960, a atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. A pauta central era a inclusão dos negros nas escolas públicas.

Já no final dos anos 1970, várias organizações do Movimento Negro se uniram de maneira inédita, respondendo a uma série de situações de discriminação racial e racismo que ocorreram durante a ditadura militar. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que posteriormente foi rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU) em dezembro de 1979, nome que mantém até hoje (Pinho, 2003). Essa organização de alcance nacional concentrou seus esforços na luta contra o racismo, destacando a educação e o trabalho como duas questões de extrema importância. O MNU desempenhou um papel fundamental na formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

A partir dos anos 1980, o Movimento Negro começou a se consolidar, especialmente com um foco na área educacional. Alguns ativistas, que haviam obtido sua graduação, aproveitaram a gradual expansão dos programas de pós-graduação em educação para seguir com seus estudos de mestrado e, posteriormente, doutorado. Muitos desses ativistas acadêmicos abraçaram uma trajetória que combinava pesquisa e ação

política, direcionando seus esforços para áreas específicas, como: a análise da presença negra no mercado de trabalho, a crítica aos estereótipos raciais presentes em livros didáticos, identificação de práticas racistas e rituais nas escolas, o desenvolvimento de abordagens pedagógicas e currículos multirraciais e populares, além de enfatizar a importância do estudo da história africana nos currículos escolares.

Até a década de 1980, o Movimento Negro concentrava suas lutas pelo acesso à educação em um discurso mais universalista. No entanto, à medida em que se tornou evidente que as políticas públicas de educação, embora universais em teoria, não estavam atingindo a grande maioria da população negra, o discurso e as reivindicações do movimento começaram a evoluir. Nesse contexto, as ações afirmativas, que já estavam sendo discutidas entre os ativistas, emergiram como uma possibilidade real e começaram a ser uma demanda radical, com ênfase na modalidade de cotas.

Em 1990, o Movimento Negro ultrapassa os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema.

Em 1996, tem-se instituída Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como Lei Darcy Ribeiro. As pautas de reivindicações apresentadas pelo Movimento Negro ao poder estatal, surtem efeito no que diz respeito a temática étnico-racial. Identifica-se no Título II, da LDB (BRASIL, 1996), Art. 3º, os incisos que garantem: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “[...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial. No Art. 26, § 4, da LDB, determinou que o ensino de História do Brasil devesse levar em conta as contribuições de culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

No ano de 2000, ao assinar o Plano de Ação de Durban, o governo brasileiro assumiu perante a comunidade internacional a existência do racismo como uma questão institucional em nosso país e se comprometeu a desenvolver estratégias para combater essa problemática. Isso inclui a implementação de ações afirmativas nas áreas da educação e do trabalho.

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro aprofundou a ressignificação e politização do conceito de raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado. Essas transformações refletiram, também, no âmbito acadêmico. Em 2000, a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) foi fundada, promovendo o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), que já alcançou sua sétima edição. A ABPN surgiu com o propósito de reunir pesquisadores, tanto negros quanto não negros, que se dedicam ao estudo das relações raciais e outros temas relacionados à população

negra. A associação tem como objetivo principal produzir conhecimento científico sobre questões raciais e construir um espaço de reconhecimento acadêmico das experiências sociais do movimento negro como fonte de conhecimento legítimo.

Além disso, no início do terceiro milênio, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas, especialmente as cotas raciais, como mecanismo de acesso ao ensino superior. Essas mudanças também influenciaram a esfera educacional.

Em 2003, a Lei nº 10.639 foi sancionada, modificando os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. A lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 alterou novamente, acrescentando a temática indígena como parte do conteúdo obrigatório nas escolas (Gomes, 2021).

Em 2009, temos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já em 2012, a Lei federal n. 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012 e a sanção pela presidenta da República da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Nilma Lino salienta que:

É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas ações e políticas, especialmente na educação. Concordando com Gonçalves e Silva (2000), é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a história da atuação do Movimento Negro. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre correspondem a radicalidade emancipatória das reivindicações que os originaram (Gomes, 2021, p. 36).

Através da ressignificação e politização da raça, vista como uma construção social, o movimento negro promove a educação e a emancipação tanto na sociedade quanto dentro de si próprio. Isso resulta na geração de novos conhecimentos e compreensões sobre as dinâmicas étnico-raciais e o racismo no Brasil, conectando-os à

Diáspora africana. A capacidade do movimento negro em conduzir mudanças na sociedade, nas políticas em geral e no campo educacional em particular, demonstra sua importância como um ator político na esfera social, histórica e política. Embora suas ações tenham como público principal a população negra, elas têm um alcance mais amplo, visando à construção de uma sociedade e educação mais igualitárias, democráticas e justas para todos (Gomes, 2021).

A seguir, ampliaremos a discussão sobre a Lei 10.639/03 que preconiza, além da inserção no currículo das temática étnico-racial e cultural, a abordagem dos temas africanos e dos afrodescendentes brasileiros no contexto escolar.

### **3.6 A Lei nº 10.639/03: Um marco crucial para a (re)construção e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito escolar**

Cabe à comunidade escolar, no processo de formação para o exercício da cidadania, implementar uma educação multicultural e adotar uma pedagogia antirracista. Isso implica basear-se nos valores pedagógicos específicos que guiam suas práticas, visando ampliar e aprofundar o processo de aquisição de conhecimentos pelos alunos, transformando a escola em um ambiente educacional, com o objetivo de promover abordagens pedagógicas que resultem na apreciação das diversas identidades, buscando que o aluno explore suas origens e se identifique como brasileiro, levando em consideração o conjunto de valores individuais. Isso possibilita que os estudantes se posicionem no mundo, compreendam seu contexto social, ampliem suas experiências e construam novos imaginários.

Nesse contexto, o panorama da educação no Brasil, a partir de 2003, experimentou significativas mudanças e avanços no âmbito das políticas educacionais. Nesse período, várias iniciativas públicas foram implementadas, sendo notável a Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sendo essa a primeira Lei de seu 1º mandato, que alterou a Lei 9.493/96 (Brasil, 1996), para incluir no Currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Isto ocorreu pelo acréscimo à LDB (Brasil, 1996), dos seguintes artigos: 26-A e 79-B.

O Art. 26-A torna obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e

privados e nos parágrafos 1º e 2º regulamentam o que deve ser ensinado em termos de conteúdo programático (Brasil, 2003a),

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura negra e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2003a, s/p).

O Art. 79-B estabelece a incorporação ao calendário escolar do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2013a). Sob uma perspectiva legal, a emenda constitucional 26-A representa uma conquista histórica significativa, considerando que desde 1986 o Movimento Negro vinha pleiteando a modificação curricular nas questões étnico-raciais. Um extenso processo de batalha culminou na promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003a), revelando-se crucial para a edificação de nossa democracia,

o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2013, p. 503).

A promulgação da Lei nº 10.639/03 marca um ponto crucial na história e sociedade abrindo caminho para avanços significativos no processo de (re)construção e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, especialmente no âmbito escolar. Diante desse contexto, a escola desempenha um papel essencial ao promover ações positivas e práticas pedagógicas planejadas, fundamentadas no processo de construção histórico-cultural (Gomes, 2002).

Compreende-se que o objetivo dessa lei é reafirmar as disparidades educacionais e garantir o reconhecimento da contribuição histórico-cultural dos diversos grupos que compõem o Estado brasileiro, buscando garantir “igualdade no acesso deles a um direito social de cidadania fundamental, qual seja a educação” (Silva; Oliveira; Moraes, 2008, p.33).

Para elucidar e fortalecer as práticas educativas que, a partir desse momento, deveriam ser incorporadas às rotinas escolares e em outras esferas, o Ministério da Educação publicou, em 2004, um documento crucial com o propósito de traduzir as premissas teóricas consagradas na Lei nº 10.639/03 em práticas afirmativas de combate ao preconceito e ao racismo nos ambientes escolares: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O conceito de Educação das Relações Étnico-raciais, apresentado no Parecer CNE/CP nº. 003/2004 (Brasil, 2004b) é de suma importância, visto que o seu entendimento é nuclear na execução da política pública e por remeter em si a justificativa, finalidade, princípios e valores filosóficos. Diz respeito, a reeducação das relações entre brancos e negros, justificada na persistência em nosso país de um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura (Brasil, 2004b). Entre os vários princípios e pontos orientadores, as Diretrizes destacam que,

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

Este documento reconhece que a responsabilidade de erradicar o racismo na sociedade não é exclusiva da escola, mas sim de toda a comunidade. O papel da escola, nesse contexto é o de promover uma reeducação étnico-racial, identificando os não saberes, criando um ambiente propício para a expressão das diversas culturas e dando destaque às narrativas da comunidade negra,

A escola tem papel preponderante na eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Nesse sentido, no que se refere à transformação das práticas escolares relacionadas às questões étnico-raciais, o documento apresenta várias iniciativas afirmativas para combater o preconceito e o racismo, capazes de fortalecer e reconstruir abordagens

pedagógicas que destaquem a diversidade cultural e enfrentem o racismo presente no dia a dia das escolas e nas interações estabelecidas nesses ambientes,

[...] rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro (Munanga, 2005, p. 10).

A proposta da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) vai além de orientar a reflexão que se contrapõe à história eurocêntrica; ela prescreve o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo e com uma perspectiva positiva. A lei propõe que diversas áreas do currículo escolar, especialmente História, Arte e Literatura, abordem a história da África no passado e no presente; as lutas e resistência do povo africano contra formas de dominação; a contribuição do povo negro para o desenvolvimento de tecnologias; a diversidade dos povos africanos, incluindo suas artes tradicionais, uma variedade de etnias e culturas e a contribuição na produção de conhecimento em várias áreas de atividade humana. O grande desafio da escola e de seus profissionais é efetivar essas ações de maneira que a prática pedagógica resulte em compreensões e significados positivos no tratamento da diversidade étnica (Brito; Machado, 2017).

Para alcançar esse objetivo é fundamental descolonizar a maneira como os conteúdos são apresentados, uma vez que eles frequentemente expõem a história de uma perspectiva eurocêntrica, monocultural e heterogênea, relegando a população negra a uma posição inferior ao longo do tempo, objetivando sua existência social. No contexto da educação sobre relações étnico-raciais, a narrativa histórica precisa ser revisitada através da perspectiva do colonizado. Nesse sentido, cabe à escola, ao promover uma educação crítica, não se manter neutra, pois sua função não é e não deve ser a neutralidade diante dessas questões. Segundo Nilma Lino Gomes (2002, p. 41), “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”. Para tal é preciso decolonizar as formas com os conteúdos são apresentados, pois esses ainda mostram a história em uma visão eurocêntrica, monocultural e heterogênea, o que inferioriza o negro no decorrer da história, subjetivando sua existência social. Na educação das relações étnico-raciais a história precisar ser recontada sob o olhar do colonizado, sendo função da escola, no viés da promoção de uma educação crítica, não se manter neutra.

Nesse sentido, as práticas escolares afrocentradas desempenham um papel fundamental na luta contra as desigualdades, pois têm como objetivo não apenas corrigir lacunas históricas e culturais, mas também colocar a perspectiva africana e afrodescendente no centro do processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas buscam criar um ambiente educacional que valorize e incorpore as contribuições históricas, culturais e intelectuais dos povos africanos e afrodescendentes em diversas áreas do conhecimento. Além disso, essas práticas dão destaque aos alunos afrodescendentes, fortalecendo sua identidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. É fundamental compreender a riqueza de abordagens e significados presentes nessa prática, uma vez que elas representam uma enunciação coletiva e oferecem a oportunidade de reconhecimento e construção da identidade do educando, levando em consideração sua história e ancestralidade. Neste sentido, os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Trindade (2013), tem como desígnio fomentar uma atuação docente pautada no reconhecimento das diversidades étnico-raciais e culturais para os processos de ensino na educação infantil, na ampliação da ação pedagógica nos processos de resistência à colonização epistemológica e a valorização da cultura afro-brasileira.

## **4. O RACISMO NA ESCOLA**

Essa seção analisou e discutiu como a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil persiste como uma das questões mais complexas e desafiadoras da sociedade. Colocando foco no ambiente escolar, essa disparidade é acentuada, manifestando-se em práticas racistas que afetam diretamente a subjetividade das crianças na educação infantil. A infância, enquanto etapa crucial na formação identitária, torna-se o palco onde o racismo se revela tanto em ações explícitas quanto em sutilezas que reforçam a inferiorização de crianças negras. Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica emerge como uma teoria fundamental para guiar a construção de práticas educativas que visem a emancipação social, promovendo a justiça e a igualdade. A decolonização do currículo na educação infantil é um imperativo, pois envolve a desconstrução da colonialidade do poder, saber e ser, que historicamente têm silenciado e marginalizado saberes e vivências afro-brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao estabelecer os campos de experiências, oferece um marco normativo que pode, quando bem utilizado, servir como ferramenta para trabalhar a diversidade étnico-racial de forma efetiva e transformadora. Assim, essa seção buscou articular essas dimensões, propondo um olhar crítico e emancipador sobre as práticas educativas, visando não apenas reconhecer, mas também valorizar a diversidade como elemento central na formação das crianças na educação infantil.

### **4.1 Desigualdade social e subjetividade na primeira infância: o racismo na educação infantil**

O ponto de partida para um trabalho com a temática da educação étnico-racial e cultural em contextos escolares é reconhecer que tivemos e ainda temos, em sua grande maioria, uma educação racista. A necessidade de reconhecer e enfrentar esse grande equívoco é fundamental para se poder avançar. Este reconhecimento é o que nos permitirá atravessar uma ponte em direção a uma educação antirracista.

Fazendo um breve resgate da história da educação escolar brasileira, podemos enxergar essa realidade com mais clareza. As primeiras tentativas de educação escolar no Brasil colonial foram conduzidas pelos jesuítas, que tinham como objetivo catequizar os indígenas, promovendo a passividade dos nativos diante dos colonizadores brancos. Com o aumento da escravização de africanos, a atenção dos jesuítas se voltou para a educação

dos filhos da elite, visando garantir lucros financeiros e formar futuros sacerdotes, excluindo assim, a maioria da população da educação. Em 1824, houve um aumento significativo no apelo para "instruir e civilizar o povo" (Veiga, 2008, p. 502) livre, uma vez que os escravizados eram proibidos de participar da educação pública em diversas províncias. Segundo Veiga (2008), em estudo sobre Minas Gerais, as propostas de educação pública para a população pobre – composta por brancos, indígenas e negros – eram motivadas pela prepotência da elite europeia, que se considerava superior e responsável por civilizar essas populações. Esse processo negava as multiplicidades culturais e buscava a homogeneização cultural.

Com a obrigatoriedade escolar visando aumentar a frequência e o sucesso no processo de "civilização", o governo adotou medidas retaliativas contra aqueles que não enviavam seus filhos à escola. O controle era realizado pelos professores, que elaboravam mapas trimestrais das turmas e os enviavam ao juiz de paz da província. Pais cujos filhos faltavam à escola eram considerados omissos e expostos publicamente em cartazes. No entanto, não há registros de iniciativas para incentivar a participação dos alunos ou para amenizar os obstáculos enfrentados por muitos (Veiga, 2008).

Essas narrativas de impedimento da frequência escolar para a população mais pobre acompanham a história da escola pública brasileira ao longo de seu percurso. Medidas de incentivo à educação que se mostraram significativamente eficazes surgiram apenas no final do século XX, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a implementação do Programa Bolsa-Escola. Programa esse, que foi posteriormente continuado e ampliado pelo primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Em 2003, o Programa Bolsa Escola se vinculou ao Programa Bolsa Família<sup>18</sup> (PBF). Durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), o programa sofreu uma alteração de nome, passando a se chamar "Auxílio Brasil". Embora tenha mantido os beneficiários do programa anterior, as exigências para participar do programa foram flexibilizadas, eliminando a obrigatoriedade da frequência escolar e a atualização das cadernetas de vacinação das crianças e adolescentes. Esse programa

---

<sup>18</sup> O Programa Bolsa Família é um programa federal de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza. Além disso, o Programa oferece ferramentas para a emancipação socioeconômica da família em situação de vulnerabilidade social.

O objetivo das condicionalidades do Programa é garantir a oferta das ações básicas, e potencializar a melhoria da qualidade de vida das famílias e contribuir para a sua inclusão social. Disponível em: <https://bfa.saude.gov.br/#:~:text=O%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia%20%C3%A9,fam%C3%ADlias%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pobreza.>

refletiu a ausência de políticas públicas comprometidas com a educação, uma característica marcante desse período. Em 2023, com o retorno do presidente Lula ao poder executivo, o programa voltou a se chamar Bolsa Família, restaurando os critérios de frequência escolar e atualização da caderneta de vacinação.

A dinâmica excludente da instituição escolar, conforme analisado pelo sociólogo francês Dubet (2003), está intrinsicamente relacionada às políticas adotadas em diferentes épocas. No contexto francês, a escola teve dois marcadores nos processos de exclusão social: até a década de 1960, atuava como reprodutora passiva da exclusão, sendo considerada neutra perante as desigualdades sociais; após a década de 1960, com a massificação das unidades escolares e a influência dos movimentos de defesa dos direitos humanos, abandonou essa figura de instituição reprodutora passiva para tornar-se também produtora de exclusão. Aqueles que antes não tinham acesso à educação passaram a ser oprimidos dentro da própria instituição ao não apresentarem rendimento ideal, fenômeno conhecido como fracasso escolar. No contexto brasileiro, esse fracasso está diretamente relacionado a questões de discriminação racial, pois, desde seu ingresso na instituição escolar, o sujeito negro é frequentemente visto como menos capaz, independentemente de sua classe econômica e do meio em que está inserido.

A educação brasileira, historicamente elitista, reforçou a construção da africanidade e afrodescendência como inferiores, perpetuando a discriminação cultural. Esse processo, sustentado pelo discurso hegemônico de acadêmicos que buscaram justificar cientificamente o racismo e a segregação, persiste até hoje. Apesar de desmentidas, algumas dessas ideias, como a democracia racial (já debatida na seção anterior), permanecem no imaginário popular e continuam a afetar negativamente a vida dos negros, dificultando o debate racial e a desarticulação dos conceitos e fenômenos relacionados ao racismo como um problema social (Veiga, 2008).

Historicamente, teorias foram desenvolvidas para sustentar a lógica eurocêntrica e a dominação, classificando o sujeito negro como uma raça inferior moral e intelectualmente e, portanto, justificando sua subjugação pelos brancos. Nesse contexto, características culturais e fenotípicas dos negros foram usadas para desumanizá-los e perpetuar sua desvantagem social (Gomes, 2003). Essas diferenças culturalmente construídas ainda persistem na sociedade, muitas vezes reforçadas intencionalmente para manter relações de poder. A racialização dos negros foi usada para subjugá-los e justificar a dominação, embora atualmente se saiba que não existem diferenças genéticas significativas entre brancos e negros que justifiquem a noção de raças distintas.

Sabe-se que as sociedades são moldadas pelos valores do grupo dominante, o que se reflete, também, no sistema educacional e no ambiente escolar. Nesse contexto, tanto o modelo de educação quanto a abordagem da história e da arte são estruturados conforme a perspectiva de dominação sociocultural europeia, desconsiderando a diversidade multicultural presente na escola. A representação dos diferentes povos que compõem e contribuem para a história e a sociedade brasileira, como indígenas, africanos e asiáticos, costuma ser incompleta, estereotipada ou deliberadamente oculta (Trindade, 1994).

As políticas públicas implementadas para mitigar a desigualdade racial, como o Decreto 4.886/2003, que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino fundamental e muitas outras, já citadas no presente trabalho, enfrentam dificuldades para se estabelecerem, apesar das exigências legais. Muitos docentes ainda não contribuem efetivamente para a redução do preconceito racial nas escolas, continuando a perpetuar práticas racistas por meio de suas metodologias de ensino e atividades pedagógicas (Tuono; Vaz, 2017).

Gomes (2005) destaca uma realidade persistente no sistema educacional brasileiro, associada aos processos formativos dos docentes. Ao abordar questões raciais, os conteúdos frequentemente são banalizados e reduzidos a datas comemorativas, o que perpetua o apagamento da história e da cultura africana. Essa abordagem superficial não apenas limita a compreensão das contribuições históricas e culturais do povo negro, mas também impede a reflexão e a construção de um conhecimento mais profundo e preciso.

A mesma autora, reforça que os espaços escolares acabam servindo como espaços de perpetuação do racismo:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Sendo assim, a presença de atitudes racistas nas escolas, juntamente com a omissão ou negação dessas atitudes por parte da gestão escolar e dos docentes, cria um ambiente desfavorável para os alunos negros, comprometendo a eficácia do processo de aprendizagem. Essas discriminações, frequentemente sutis e rotineiras, prejudicam a integridade moral e intelectual dos estudantes, minando aspectos importantes como a autoestima e o autoconceito (Cavalleiro, 2005).

A seguir, apresentaremos os dados estatísticos e alguns apontamentos que fornecem informações sobre a desigualdade existente entre brancos e negros. É importante lembrar, conforme aponta Fazzi (2012), que "os estudos sobre preconceito racial entre crianças no Brasil estão ligados à discussão da escola como um mecanismo de diferenciação social e reprodução do preconceito". Portanto, com base nesses dados, aprofundaremos nossa análise e examinaremos seus impactos no contexto escolar.

As populações preta e parda representam 9,1% e 47% da população brasileira, respectivamente, totalizando 56,1%. No entanto, quando observamos indicadores de melhores condições de vida, a presença dessas populações é significativamente menor (IBGE, 2022).

Baseando-se nos dados do IBGE (2022 e 2023), apresentaremos informações sobre mercado de trabalho, taxa de pobreza, taxa de homicídios, representação política e educação, destacando as desigualdades sociais por cor ou raça. Embora a pesquisa realizada pelo Instituto (IBGE) abranja outros aspectos, focaremos em alguns pontos para oferecer uma visão geral do contexto brasileiro.

As desigualdades sociais por cor ou raça seguem evidentes no mercado de trabalho. A desocupação, a subutilização e a informalidade continuam atingindo mais pretos e pardos do que os brancos. Em 2021, as taxas de desocupação foram de 11,3% para os brancos, de 16,5% para os pretos e de 16,2% para os pardos. No ano anterior, esses percentuais foram de 11,1%, 17,4% e 15,5%, respectivamente. Os dados são do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado pelo IBGE em 11/11/2022.

**Tabela 1: Taxa de Desocupação por Cor/Raça (2020 e 2021)**

| Cor/Raça | Taxa de Desocupação 2020 (%) | Taxa de Desocupação 2021 (%) |
|----------|------------------------------|------------------------------|
| Branco   | 11,1                         | 11,3                         |
| Pretos   | 17,4                         | 16,5                         |
| Pardos   | 15,5                         | 16,2                         |

Fonte: IBGE, 2022

Uma análise das linhas de pobreza propostas pelo Banco Mundial atesta a maior vulnerabilidade das populações preta e parda. Em 2021, considerando a linha de US\$5,50 diários (ou R\$ 486 mensais *per capita*), a taxa de pobreza dos brancos era de 18,6%. Já entre pretos o percentual foi de 34,5% e entre os pardos, 38,4%. Na linha da extrema pobreza, (US\$1,90 diários ou R\$ 168 mensais *per capita*), as taxas foram 5,0% para brancos, contra 9,0% dos pretos e 11,4% dos pardos. Em 2021, havia 8,4% da população na extrema pobreza. O percentual da população branca estava abaixo dessa média. Já as populações preta e parda tinham proporções acima da média dos brancos.

Tabela 2: Taxa de Pobreza e Extrema Pobreza por Cor/Raça (2020 e 2021)

| Cor/Raça | Pobreza (linha de US\$5,50 diários) | Extrema Pobreza (linha de US\$1,90 diários) |
|----------|-------------------------------------|---------------------------------------------|
| Branco   | 18,6%                               | 5,0%                                        |
| Pretos   | 34,5%                               | 9,0%                                        |
| Pardos   | 38,4%                               | 11,4%                                       |

Fonte: IBGE, 2022

A taxa de homicídio entre pardos é o triplo da registrada entre brancos. A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019 revelou que 18,3% das pessoas com dezoito anos ou mais sofreram violência física, psicológica ou sexual nos doze meses que antecederam a entrevista. No mesmo ano, 20,6% das pessoas pretas sofreram alguma dessas formas de violência, ante 19,3% dos pardos e 16,6% dos brancos. A violência atingia mais as mulheres (19,4%), em especial, as mulheres pretas (21,3%). Segundo o Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, entre 2019 e 2020, o número de homicídios no país cresceu 9,6%. Em 2020, foram 49,9 mil homicídios, ou 23,6 mortes por 100 mil habitantes. Entre as pessoas pardas, a taxa foi de 34,1 mortes por 100 mil habitantes, o triplo da observada entre os brancos (11,5 mil mortes por 100 mil habitantes). Entre as pessoas pretas, a taxa foi de 21,9. A diferença entre essas taxas cresceu ao longo da série histórica.

**Tabela 3:** Taxa de Homicídios por Cor/Raça (2020)

| Cor/Raça | Número de Homicídios (milhares) | Taxa de Homicídios (por 100 mil habitantes) |
|----------|---------------------------------|---------------------------------------------|
| Total    | 49,9                            | 23,6                                        |
| Pardos   | -                               | 34,1                                        |
| Pretos   | -                               | 21,9                                        |
| Branços  | -                               | 11,5                                        |

Fonte: IBGE, 2022

Mesmo com a população branca representando 43,9% do total, a taxa de homicídios entre pessoas brancas não reflete essa proporção. O número de homicídios entre esse grupo é desproporcional em relação à sua presença na população geral.

Quando a assunto é representação política, os números são igualmente chocantes. Em 2020, pessoas pretas eram 8,8% da população, 2,0% dos prefeitos e 6,2% dos vereadores. Já os pardos eram 47,5% da população, mas apenas 30% dos prefeitos e 38,5% dos vereadores. Quanto à população amarela e indígena, somados, os dois grupos representavam cerca de 1% da população, enquanto eram 0,5% dos prefeitos e 0,7% dos vereadores. Embora representassem menos da metade (42,8%) da população, os brancos eram maioria em ambos os cargos eletivos: eram 67,1% dos prefeitos e 53,6% dos vereadores. Nos municípios com até 20 mil habitantes, havia a seguinte distribuição: brancos (67,9%), pardos (29,0%), pretos (2,0%), amarelos (0,5%) e indígenas (0,2%). Já entre os municípios que têm 500 mil habitantes ou mais, eram trinta e nove prefeitos brancos (81,3%) e nove pardos (18,8%).

Tabela 4: Taxa de Representação Cor/Raça na População em Cargos Eletivos (2020)

| Cor/Raça  | Percentual na População | Percentual de Prefeitos | Percentual de Vereadores |
|-----------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Pretos    | 8,8%                    | 2,0%                    | 6,2%                     |
| Pardos    | 47,5%                   | 30,0%                   | 38,5%                    |
| Branco    | 42,8%                   | 67,1%                   | 53,6%                    |
| Amarelos  | 0,7%                    | 0,5%                    | 0,7%                     |
| Indígenas | 0,3%                    | 0,0%                    | 0,0%                     |

## Distribuição por Município (2020)

| População Municipal        | Branco | Pardos | Pretos | Amarelos | Indígenas |
|----------------------------|--------|--------|--------|----------|-----------|
| Até 20 mil habitantes      | 67,9%  | 29,0%  | 2,0%   | 0,5%     | 0,2%      |
| 500 mil habitantes ou mais | 81,3%  | 18,8%  | -      | -        | -         |

## Distribuição de Prefeitos (2020)

| Cor/Raça | Número de Prefeitos | Percentual |
|----------|---------------------|------------|
| Branco   | 39                  | 81,3%      |
| Pardos   | 9                   | 18,8%      |

Fonte: IBGE, 2022

Com relação a taxa de analfabetismo, as pessoas de cor ou raça branca e amarela com quinze anos ou mais de idade tiveram as menores taxas de analfabetismo, 4,3% e 2,5%, respectivamente. Já as pessoas de cor ou raça preta, parda e indígena do mesmo grupo etário tiveram taxas de 10,1%, 8,8% e 16,1%, respectivamente. Ou seja, as taxas de analfabetismo de pretos e pardos são mais do que o dobro das dos brancos e a de indígenas é quase quatro vezes maior.

**Tabela 5: Taxa de Analfabetismo entre Pessoas com 15 anos ou mais por Cor/Raça**

| Cor/Raça  | Taxa de Analfabetismo (%) |
|-----------|---------------------------|
| Branços   | 4,3%                      |
| Amarelos  | 2,5%                      |
| Pretos    | 10,1%                     |
| Pardos    | 8,8%                      |
| Indígenas | 16,1%                     |

Fonte: IBGE, 2022

Em 2023, a relação com o abandono escolar cor/raça, trouxe números igualmente alarmantes e que se intensificam a partir dos quinze anos. No grupo etário de catorze a vinte e nove anos, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (IBGE,2023).

**Tabela 6: Taxa de Abandono Escolar de 14 a 29 anos Cor/Raça (2023)**

| Categoria        | Número (milhões) | Percentual (%) |
|------------------|------------------|----------------|
| Total            | 9,0              | 100,0%         |
| Homens           | -                | 58,1%          |
| Mulheres         | -                | 41,9%          |
| Branços          | -                | 27,4%          |
| Pretos ou Pardos | -                | 71,6%          |

Fonte: IBGE, 2023

As pessoas de dezoito a vinte e quatro anos de idade estariam no ensino superior, caso completassem o ensino básico na idade adequada. Contudo, o atraso e a evasão

escolar estão presentes no ensino fundamental e no ensino médio, como apresentam os números acima. Consequentemente, muitos jovens nessas idades já não frequentam mais a escola ou ainda frequentam o ensino básico obrigatório. Em 2023, 6,5% dos brancos tinham graduação completa, mais do que o dobro da proporção de pretos e pardos graduados (2,9%). Enquanto, 57,0% das pessoas brancas com dezoito a vinte e quatro anos de idade deixaram os estudos sem concluir o ensino superior, para pessoas pretas ou pardas essa taxa chegava a 70,6%. Entre os brancos desse grupo etário, 36,5% estavam estudando e 29,5% estavam no ensino superior. Já para as pessoas pretas, 16,4% frequentam o nível superior e 26,5% frequentam a escola.

Tabela 7: Taxa de Escolarização e Graduação Completa por Cor/Raça (2023)

| Categoria                        | Branco (%) | Pretos/Pardos (%) |
|----------------------------------|------------|-------------------|
| Graduação Completa               | 6,5        | 2,9               |
| Não Concluíram o Ensino Superior | 57,0       | 70,6              |
| Estudando                        | 36,5       | 26,5              |
| No Ensino Superior               | 29,5       | 16,4              |

Fonte: IBGE, 2023

Com relação as crianças negras na primeira infância, os dados não são diferentes, apesar dos números de matrículas configurarem-se até maiores do que o de crianças brancas em idade pré-escolar (quatro e cinco anos), em torno de 44,8% brancos e 56,3% pretos e pardos (INEP, 2003). É na primeira infância que crianças negras enfrentam desvantagens significativas devido ao racismo, em um ambiente que deveria dar conta de promover a equidade. O estudo “Avaliação da Qualidade da Educação Infantil: Um retrato pós BNCC (Base Nacional Comum Curricular)”, publicado em 2023 pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e pelo Itaú Social, aponta que 89% das turmas de creche e pré-escola não contam com aprendizados relacionados à educação étnico-racial. O levantamento inclui doze municípios, dois em cada região do país. Ao todo, foram avaliadas três mil quatrocentas e sessenta e sete turmas (mil seiscentos e oitenta e três de creche e mil setecentos e oitenta e quatro de pré-escola) e a pesquisa revelou ainda, que

materiais com conteúdo pedagógico e científico de várias origens étnico-raciais não foram encontrados em 70% das turmas. A doutora em educação e diversidade étnico-racial, Lucimar Rosa Dias, coordenadora do grupo de estudos ErêYá e membro do comitê científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), durante uma reportagem feita pelo site Alma Preta, em 2024, cujo título foi, “Racismo na educação infantil expõe crianças negras a ciclo de violências”, explica que na educação infantil o trabalho educacional deve ocorrer por meio de interações e brincadeiras. Segundo Lucimar Dias, o racismo se manifesta em uma dimensão institucional, sendo refletido nas práticas e atitudes dos adultos em relação às crianças negras. Lucimar pontua que,

No processo de interação, há muitas denúncias de crianças que não são respeitadas na sua identidade étnico-racial, nos momentos em que a questão da identidade racial se coloca para as crianças negras é sempre de uma perspectiva negativa. Elas não são identificadas e não recebem a mesma relação de afeto que as crianças brancas recebem (Lucimar Rosa Dias, entrevista ao site Alma Preta, 2024).

Lucimar acrescenta que crianças de zero a seis anos continuam sendo privadas do direito a uma educação antirracista e plural em termos de diversidade étnico-racial. “As crianças negras têm sido penalizadas pela negação da história e cultura afro-brasileira, desde o berçário como uma perspectiva que orienta toda organização do trabalho pedagógico” (Lucimar Rosa Dias, entrevista ao site Alma Preta, 2024).

Um processo educacional para crianças pequenas que ignora a raça como um elemento constitutivo do cotidiano impõe, especialmente às crianças negras, diversas situações de racismo. Essas situações envolvem preconceito, discriminação, desrespeito, desqualificação, exclusão e negligência, manifestando-se tanto nas interações entre as crianças e seus colegas quanto entre os educadores e as crianças.

A família e a escola podem ser os primeiros ambientes onde ocorrem a manifestação clara do racismo. Nesses contextos, desde cedo, aprende-se a valorizar a pele clara, associando-a a dignidade, inteligência e beleza, enquanto a pele escura é frequentemente vinculada a ausência dessas qualidades.

Estudo como o de Cavalleiro, incluem relatos de crianças e suas experiências no ambiente escolar, sinalizando a naturalização das práticas raciais na escola, reforçando o apagamento e a negação do preconceito racial. Cavalleiro narra:

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta”, e

ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: “Fedorenta”, e esta responde: “Fedorenta é você”. Catarina, então, diz: “É você, tá!”. Letícia responde: “Eu não; eu sou branca, você que é preta!”. Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada. Silêncio, seguido de reação violenta. O que se pode ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, consequentemente é penalizado. Isso transforma-se em estigma. (Cavalleiro, 2017, p. 53).

A autora segue descrevendo:

Outro exemplo é o fato de duas meninas negras caminhando pelo parque, quando um menino esbarra em uma delas e lhe diz em tom de deboche: “Desculpa, neguinha!”. Depois parte gargalhando, junto com o amigo que também ri muito. A menina arregala os olhos, mas continua a sua caminhada, sem nada dizer (Cavalleiro, 2017, p. 53).

Outros exemplos cruéis são encontrados na pesquisa sobre relações sociais na educação infantil, da professora Eduarda Souza Gaudio (2013). Ela observou que características como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero influenciam a socialização, impactando a separação, aproximação, aceitação ou exclusão das ações entre meninas e meninos em um grupo. Gaudio descreve diversos diálogos que expõem a exclusão de crianças negras nas atividades escolares devido à cor da pele, além de questionamentos sobre sua identidade racial. Um exemplo analisado pela educadora é uma cena em que uma menina branca de quatro anos exclui outra criança da brincadeira, alegando que “Tuani é gorda e preta”. Essa situação revela uma visão que valoriza a magreza e a cor branca, evidenciando preconceitos presentes nas interações infantis.

Durante sua observação em uma creche pública no interior de São Paulo, o pedagogo Flávio Santiago (2014) constatou que uma criança negra de três anos enfrentava dificuldades devido a experiências negativas relacionadas às suas características físicas, como o cabelo, que era comparado ao de uma bruxa. Apesar dos esforços da professora para consolar a criança, ela, inadvertidamente, reforçava a visão negativa sobre o cabelo ao afirmar que ele “não fica armado sempre” e que “existem muitas coisas que deixam ele baixinho”. Assim, a educadora não desafiava a associação prejudicial feita com o “cabelo de bruxa”.

Experiências como a descrita por Santiago mostram que a ideia de uma infância desracializada é insustentável. O problema não é apenas a atitude da professora, mas a falta de formação dos profissionais da educação infantil sobre questões raciais, o que impede a proteção adequada das crianças negras. Isso também compromete a construção de uma identidade positiva, um princípio fundamental da educação infantil. Estudos demonstram que as crianças negras, ao enfrentarem discriminação, desenvolvem imagens negativas de seu grupo social, algo que não ocorre com as crianças brancas.

A pedagoga Cintia Cardoso (2018) examinou a presença da branquitude normativa na educação infantil, destacando como a predominância de imagens representando brancos no ambiente escolar permite que essas crianças se vejam e se reconheçam em várias situações. Cardoso (2018, p. 113) argumenta que essa configuração dos espaços infantis perpetua atitudes racistas e favorece a construção de uma imagem positiva para as crianças brancas.

A pedagoga Fabiana de Oliveira (2004) estudou a dinâmica de afeto em uma creche pública em São Carlos, observando sessenta e uma crianças, sendo catorze negras e quarenta e sete brancas. Ela identificou que as crianças negras eram frequentemente excluídas das demonstrações de carinho, recebendo menos afeto em comparação com as crianças brancas, constantemente “paparicadas”. Durante as refeições, Fabiana de Oliveira (2004) observou que as professoras demonstravam afeto e elogiavam a beleza das crianças brancas, enquanto havia uma tendência de rejeição ao corpo das crianças negras. Ela descreveu essas práticas como “micropenalidades do corpo.”

Situações como as descritas por Oliveira refletem o racismo estrutural, que desumaniza a pessoa negra e legitima atitudes inconscientes que prejudicam o desenvolvimento emocional das crianças. A distribuição desigual de afeto com base na raça é uma maneira evidente de racismo que contraria um dos princípios fundamentais da educação infantil: o cuidar. O afeto é crucial para o desenvolvimento saudável, proporcionando segurança e conforto essenciais para crianças pequenas. Estudos sobre o impacto da raça nas interações educacionais revelam uma predominância de silêncio sobre essas questões.

Sarzedas (2007) ressalta em seus estudos relatos de professores sobre o trabalho com as questões raciais na escola,

O fato de não perceber o racismo faz com que as professoras não percebam as práticas discriminatórias existentes na escola. Em uma das reuniões pedagógicas, talvez sentindo necessidade de colocar o assunto em pauta – em

grande parte pela minha presença – a diretora sugere que as professoras definam de que forma iriam trabalhar com o racismo na escola. Nesse momento presencio o seguinte diálogo entre as professoras: — Não sei se é necessário trabalhar o racismo, não. Na minha aula não tem nada que eu possa fazer. Como as crianças só ficam brincando e jogando, as crianças “pretas” até se saem melhor. Porque já viu, eles (negros) são sempre melhores nos 45 esportes. Tem o Pelé, o Ronaldinho Gaúcho. Aí quem sai em desvantagem são os branquinhos, que têm menos força física. Lá na minha aula não tem discriminação não. (Ana Luísa) — Eu também acho. Na minha sala não tem preconceito não. Todas as crianças se dão bem. Aqui no bairro está cheio de “preto”, eles já estão acostumados e não discriminam não. Até a gente se acostumou. (Maria) — A gente pode aproveitar as comemorações, usar o folclore, o Zumbi. Assim acho que eles teriam uma boa imagem da África e dos negros. (Rebeca) — É acho que isso está bom. (Maria) — Eu concordo. (Ana Luísa e Maria) (Sarzedas, 2007, p. 104-105).

Quando o racismo é explicitamente manifestado, muitos professores não tomam medidas para educar as crianças brancas sobre a importância de respeitar seus colegas negros. Em vez disso, como exemplificado no relato de uma docente citado por Eliane dos Santos Cavalleiro (2003), a professora pode até reforçar a ideia de que ser negro é algo negativo, sugerindo que o aluno negro teve que desenvolver uma “espiritualidade” para superar o racismo sofrido,

Eu tenho um aluno maravilhoso – o César –, e ele é de cor. Um dia, uma criança disse: “Foi aquele neguinho quem fez isso. Eu retruquei: “Neguinho?”. E ela insistiu, apontando o César: “Aquele neguinho!”. O garoto é um cavaleiro! Aos cinco anos de idade é um cavaleiro! Eu acredito muito na espiritualidade. Então, eu acho que ele nasceu com uma alma nobre. Ele não se incomodou nem um pouco (Cavalleiro, 2003, p. 58).

Munanga (2010) observa que o racismo no Brasil é frequentemente descrito como um “crime perfeito”, no qual a vítima é responsabilizada pelo próprio racismo, enquanto o agressor não enfrenta consequências. Em outras palavras, a presença de profissionais negros na educação infantil não garante, por si só, a eliminação do racismo nesse ambiente.

Em sociedades com alta desigualdade social e estruturadas pelo racismo, como o Brasil, muitas crianças negras são impedidas de alcançar seu pleno desenvolvimento em um “período decisivo para a estruturação física e psíquica do indivíduo, que lhe oferecerá a possibilidade de um melhor desempenho na vida” (Cypel, 2011, p. 14).

As interações sociais na primeira infância são cruciais para o desenvolvimento da criança, especialmente aquelas com adultos responsáveis por ela, como pais e professores. Essas relações influenciam significativamente o processo de aprendizagem e crescimento, podendo ser benéficas ou prejudiciais. Segundo Maria Aparecida da Silva Bento (2012),

a identidade do indivíduo se forma através do corpo e das interações com adultos, que ajudam a criança a entender o valor de si mesma e dos outros. “Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e a sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança” (Bento, 2012, p. 112).

Dias et. Al., (2021), apresentam em seu texto as contribuições de Maria Lucia Silva (2005), sobre as questões psíquicas relacionadas ao racismo na infância. Silva (2005) argumenta que o racismo prejudica o desenvolvimento infantil ao criar sofrimento específico para crianças negras e causar danos emocionais devido à violência racial. Quando essas crianças enfrentam relações sociais que reforçam estereótipos negativos, isso afeta seu desenvolvimento emocional. A autoestima e o autoconceito são formados nos primeiros anos de vida com base no tratamento recebido pela família e pelos ambientes sociais. Entre oito meses e três anos, as crianças percebem diferenças físicas e precisam sentir-se aceitas e valorizadas. Segundo a autora, xingamentos que desumanizam podem levar a sentimentos de desvalorização e dificuldade de confiar em si mesmas. Silva alerta que práticas racistas nas instituições educacionais podem impactar a saúde mental das crianças negras, causando transtornos como fobias e depressão. Dias et. al., (2021), completa que pesquisadores do National Scientific Council on the Developing Child, vinculado ao Center on the Developing Child da Universidade de Harvard, ressaltam que condições de saúde comuns em adultos, como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes tipo 2, distúrbios respiratórios e imunológicos e uma série de problemas mentais, podem originar-se de adversidades enfrentadas na primeira infância, especialmente em contextos de pobreza e racismo. Estudos indicam que a ativação prolongada dos sistemas de estresse nas crianças pode causar danos significativos ao cérebro e a outros sistemas biológicos, contribuindo para o desenvolvimento dessas enfermidades (2020, p. 5).

Em suma, os possíveis efeitos do racismo no desenvolvimento infantil são: rejeição da própria imagem e impacto na autoestima, construção de uma identidade racial desvalorizada, restrições para exercer sua capacidade intelectual, problemas de socialização e inibição comportamental, propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta, violência doméstica, estresse tóxico, ansiedade, fobia, depressão e dificuldade de confiar em si mesmo. Podemos constatar que o racismo atua em múltiplos níveis da existência humana, abrangendo os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Seus efeitos prejudiciais muitas vezes começam na infância, tanto em contextos

familiares quanto em escolares e persistem ao longo da vida. É fundamental, assim, ressaltar a importância do legado africano, promover a valorização das subjetividades das crianças negras e trabalhar a valorização das contribuições afro-diaspóricas e o sentimento de pertencimento. Os conteúdos pedagógicos abordados no contexto escolar infantil têm um grande potencial para iniciar o processo de reversão desse cenário.

De acordo com Cida Bento (2012) é crucial criar condições que promovam a convivência com a diferença racial e o compartilhamento do patrimônio cultural histórico entre as crianças pequenas. Ela ressalta que o legado dos nossos antepassados está presente em cada um de nós e pode se manifestar no cotidiano. A herança cultural, que varia para cada grupo e indivíduo é especialmente significativa para o grupo negro que, devido à escravidão, precisa reconstruir e reinventar parte de sua herança na vida cotidiana (Bento, 2012, p. 105). Cida Bento afirma que:

A impossibilidade de vivenciar uma condição que foi elemento central da cultura dos nossos antepassados pode gerar um vazio, um buraco, pois memórias, traços, ainda que imprecisos, podem permanecer como falta, incômodo, semente que não pode germinar – pensando-se aqui na “sementeira”, como parte de nós. A sementeira carrega todas as nossas possibilidades, mas nem todas as sementes terão condições de brotar. Dentre nossas dimensões fortes, mas nem sempre racionais, nem sempre inteligíveis, não necessariamente acessíveis à nossa compreensão, pode estar esse elemento fundante que é o legado de nossos antepassados, com dimensões tangíveis, como a história coletiva objetivada, bem como memórias carregadas de afetos, resultado de vivências muito singulares de nossos antepassados, completamente ausentes da realidade atual, mas que permanecem como traço, falta (Bento, 2012, p. 105 e 106).

Uma educação infantil que não considere a dimensão racial está destinada a perpetuar práticas estereotipadas e a manter-se subordinada ao pacto da branquitude, como discutido na seção anterior. Isso resulta na preservação dos privilégios materiais e simbólicos e na continuidade da invisibilidade das vantagens associadas. É imperativo para assegurar a equidade adotar a concepção de igualdade substantiva, que leva em conta as desigualdades materiais e concretas e orienta ações voltadas para a superação dessas desigualdades. Ao destacar o legado africano e sua influência duradoura na nossa história, os valores civilizatórios afro-brasileiros surgem como uma possibilidade significativa nesse sentido. Abordar a diversidade étnico-racial na educação infantil não é apenas uma tarefa educacional, mas um compromisso ético e político que o professor deve assumir. Apesar das recomendações oficiais para que as escolas ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que integrar essas práticas no dia a dia da sala de aula significa

romper com a lógica do racismo estrutural enraizado. Ignorar essa realidade apenas perpetua a naturalização das ações discriminatórias que acontecem dentro e fora da escola. Por todas as razões previamente discutidas, a não perpetuação do racismo passa, obrigatoriamente, pela educação infantil.

Compreender os impactos do racismo e suas manifestações foi o objetivo de análise deste subitem. A partir deste ponto, nossos esforços se voltam para discutir a função e o papel da escola, buscando conscientizar sobre o papel transformador que a educação desempenha em espaços formais (escolares).

#### **4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem teórica e possibilidade para o trabalho com relações étnico-raciais e culturais**

A presente pesquisa visa analisar a função social da escola e seu papel na sociedade, conforme a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Ao compreender a relação dialética entre sociedade e contexto escolar, entende-se que abordagens baseadas em concepções pedagógicas liberais perpetuam as estruturas sociais existentes e são inadequadas para o trabalho com a temática étnico-racial, uma vez que não questionam nem desafiam as bases capitalistas, muito menos o racismo estrutural que se firma como um dos pilares de sustentação desse sistema.

Analizando mais especificamente a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras Aproximações” e com contribuições de demais obras, será possível enxergar o meio pelo qual a PHC valoriza e redefine as funções e o papel da educação, da escola, do professor e do aluno, destacando o currículo como um meio essencial para organizar e direcionar o processo educacional. Essa abordagem busca atingir não apenas objetivos pedagógicos, mas também políticos, visando a transformação da sociedade de classes. A proposta promove um conhecimento profundo e complexo, capaz de incitar ações que visem a mudança na realidade capitalista e nas desigualdades que ela perpetua e naturaliza. O que iremos destacar com mais detalhes a partir desse ponto.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida pelo renomado educador Dermeval Saviani e emergiu no cenário educacional brasileiro durante a década de 1980, um período de intensa transformação política e social. As principais obras de Saviani, Escola e Democracia (1983) e Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações (1991), são referências fundamentais para essa abordagem. De acordo com Martins

(2022), Saviani enfatizou que, enquanto instituição social, a escola é moldada pelas estruturas da sociedade e, ao mesmo tempo, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção da sociedade. A educação é construída pela mundo, mas também a constrói. Trata-se de uma vetor de duplo sentido. Essa perspectiva atribui à educação escolar uma responsabilidade única e significativa, distinguindo-a de outras formas de ensino ao reconhecer sua capacidade de influenciar e transformar a realidade social.

Segundo Saviani (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica surge como uma evolução importante, superando a abordagem crítico-mecanicista e a visão crítico-histórica. Uma vez que adota uma perspectiva crítico-dialética. Esse modelo é denominado histórico-crítico uma vez que, busca entender a Educação a partir de seu desenvolvimento histórico e objetivo, sempre vinculado às mudanças sociais. Seus princípios estão fundamentados na concepção dialética da história e veem a educação escolar como parte de um processo contínuo de transformação histórica:

[...] o que quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico- objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2013, p,76).

Para o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica se baseia em uma visão profundamente histórica, que entende o ser humano como um produto e um agente da história. Essa perspectiva vê o processo educativo como um meio pelo qual cada geração e sociedade absorve e transmite o conhecimento acumulado ao longo do tempo. A PHC é fundamentada em uma concepção crítica do homem, da sociedade e da educação, o que lhe confere uma abordagem inovadora e transformadora.

Saviani definiu a Educação como fenômeno próprio do ser humano para a produção de sua natureza. “Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela natureza humana” (Saviani, 2011, p.11). Nesse contexto, entende-se o conceito de trabalho como a antecipação mental e intencional de uma ação. Saviani vê o trabalho como a atividade humana de moldar e transformar a natureza para atender às suas

necessidades. A educação, portanto, não é apenas uma característica exclusiva dos seres humanos, mas está, também, intrinsecamente ligada ao processo de trabalho. Isso significa que a educação é tanto uma necessidade do trabalho quanto uma forma de trabalho em si. Para o autor, o trabalho pode ser entendido tanto em sua forma material quanto imaterial. O trabalho imaterial refere-se àqueles produtos que estão profundamente integrados ao processo de produção e se manifestam como expressões do mundo compreendidas pelos seres humanos. Isso inclui, ideias, conceitos, atitudes e valores, representando a construção do saber, sendo esses elementos ao exterior ao homem, havendo a necessidade de serem apreendidos.

Compreendido a natureza da educação, seguimos avançando nos sentido das suas especificidades. O objetivo central da educação é garantir ao homens que aquilo não faz parte da natureza biologizante. Saviani, aponta:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p.13).

O objetivo da educação envolve, por um lado, identificar os elementos culturais que os indivíduos precisam assimilar para se tornarem verdadeiramente humanos e, por outro lado, é igualmente importante descobrir os melhores meios de alcançar esse objetivo. Para Saviani:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2011, p.13).

Aqui cabe um parêntese considerável sobre a noção de clássico. Para a pedagogia histórico-crítica, a cultura não é intrinsecamente burguesa, eurocêntrica ou colonialista, mas sim, apropriada pela burguesia. A cultura é vista como um patrimônio da humanidade, incluindo ciência, artes e filosofia, logo, deve ser para todos. Para Saviani, a noção de "clássico" envolve conhecimentos de valor universal e essencial para a formação crítica do indivíduo. No entanto, essa noção muitas vezes é confundida com um saber burguês, sendo erroneamente associada apenas aos interesses e valores da classe dominante. Essa distorção ocorre quando o acesso a esses conhecimentos é restrito às elites, perpetuando a ideia de que o "clássico" serve apenas para reforçar a hegemonia cultural da burguesia, em vez de ser um patrimônio comum a toda a humanidade, acessível e transformador para todas as classes sociais. Saviani defende que esses saberes devem ser democratizados, tornando-se acessíveis a todas as classes sociais, especialmente às camadas populares, para promover uma educação emancipadora,

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani, 2013, p. 3-4).

Saviani enfatiza a importância da elevação cultural das camadas populares por meio da educação como estratégia fundamental para combater a hegemonia da classe dominante. É crucial, nesse contexto, que as camadas populares se apropriem dos saberes "clássicos" a fim de romper com a exploração capitalista. O suposto equívoco em relação ao entendimento desses "conteúdos clássicos" nos remete à questão do currículo e à maneira como ele é politicamente utilizado pela classe dominante para manter a hegemonia.

O que se tem é uma discriminação planejada, que implica em uma seletividade proposital nos conteúdos dos currículos. que coloca as epistemologias de origem africanas ou em segundo plano ou em plano nenhum. Os saberes africanos são sistematicamente e intencionalmente negados, com o objetivo de perpetuar a visão de um povo desprovido

de cultura, de conhecimento e sem saberes. Essa exclusão é estratégica pois, no contexto do sistema capitalista, a negação deliberada desses conhecimentos no currículo reforça a exploração das camadas populares, majoritariamente compostas por pessoas negras, mantendo-as em uma posição de submissão e ausência de questionamentos.

É relevante nesse contexto, destacar o pensamento do teórico Michael Apple (2001), que afirma: "Currículo é poder." Apple oferece contribuições significativas sobre a questão curricular, destacando como a seletividade no currículo está intrinsecamente ligada à manutenção do poder econômico e cultural. Apple (2001) aponta teóricos clássicos que, mesmo com análises distintas, como Bourdieu (1978), Althusser (1998), Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1996) e Gramsci (1949) “têm insistentemente denunciado, que o sistema cultural e educacional é um elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e de exploração nas sociedades” (Apple, 2001, p.50). Segundo o autor, o que a escola produz – o conhecimento como mercadoria – embora imaterial, adquire a dimensão de um produto economicamente essencial. Nessa perspectiva, o Estado desempenha um papel crucial ao integrar a escola na estrutura produtiva.

Nessas circunstâncias, Apple (2001) busca explicar que, dado o papel estratégico desempenhado pelos aparelhos educativos, os vínculos entre Estado e capital estão fundamentados tanto no controle da 'economia' (por meio do conhecimento útil e materialmente produtivo) quanto no controle da 'cultura' (por meio da seletividade do que é ensinado e dos valores legitimados). Segundo Apple (2001), no processo de legitimação, a escola desempenha um duplo papel: a formação de 'agentes' (com valores moldados para se adequarem à divisão do trabalho) e a produção de 'mercadorias culturais' (como o 'conhecimento útil' e os valores de determinados grupos sociais),

Os imperativos não surgem determinados pelo que pode ser feito, mas por decisões ideológicas e políticas relacionadas com o que deve ser feito. Este "deve" só pode ser percebido se reinserirmos as instituições, como é o caso da escola, que estão parcialmente organizadas para produzir este tipo de mercadoria cultural no contexto dos arranjos sociais que determinam a utilidade que será dada às mercadorias (Apple, 2001, p. 110).

Dessa forma, o controle da economia e da cultura ocorre na:

[...] reprodução econômica e cultural das relações de classe- por um lado, à função da escola como um aparelho ideológico do Estado através desta função, na produção de agentes (com as disposições e valores "apropriados") indo ao encontro das necessidades da divisão social do trabalho na sociedade e, por

outro lado, ao papel das instituições educativas na produção de tipos determinados de formas de conhecimento requeridos por uma sociedade desigual (Apple, 2001, p. 89).

Nesse contexto, o autor alerta que as escolas desempenham um papel que vai além da simples reprodução. Embora sejam reprodutivas ao contribuir para a seleção e certificação da força de trabalho, o autor argumenta que elas vão além da reprodução, na medida em que,

[...] ajudam à manutenção do privilégio nos meios culturais, assimilando a forma e o conteúdo da cultura e (do conhecimento dos grupos poderosos e definindo-os como conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido). Assim, actuam como agentes daquilo que Raymond Williams denominou por "tradição selectiva". Desta forma, as escolas são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura predominante eficaz. Ensinam normas, valores, ensinamentos e uma determinada cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes (Apple, 2001, p. 90).

Marlene Brito (2017), já supracitada acima, em sua dissertação de mestrado intitulada "NARRATIVAS NEGADAS: Estratégias de Resistência à Discriminação Planejada", destaca uma das principais perversidades do eurocentrismo: a negação do legado científico e tecnológico dos povos africanos. Esta negação contribui para a formação de uma mentalidade persistente que não reconhece as contribuições dessa população para o conhecimento universal. Utilizando a obra de diversos pesquisadores na área, Brito apresenta as significativas contribuições dos povos africanos nos campos científico, tecnológico, filosófico e cultural. A autora enfatiza a centralidade do continente africano no desenvolvimento da humanidade, defendendo que a África deve ser reconhecida como o berço das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas. A pesquisa de Brito fornece evidências que indicam que a primeira revolução tecnológica da humanidade ocorreu no continente africano. Embora não se aprofunde em todos os detalhes, a pesquisa utiliza exemplos para sublinhar o papel central do continente africano e do povo negro na produção do conhecimento. De maneira resumida, utilizando por base o trabalho de Brito (2017), apresentaremos algumas dessas contribuições que claramente não estão nos currículos escolares.

Brito (2017), apresenta que Fonseca (2012) em sua pesquisa, informa que em 1787 quando foi decifrada a Pedra Rosetta<sup>19</sup>, uma inscrição com hieróglifos egípcios e outras

---

<sup>19</sup> A Pedra de Roseta é um fragmento de granito negro descoberta pelo exército de Napoleão, em 1799. Suas inscrições formam uma mensagem escrita em três línguas distintas: grego, hieróglifos e demótico.

línguas antigas conhecidas, apontou evidências de que quase todo o conhecimento científico, religioso e filosófico da Grécia antiga teve origem no Egito. Nascimento (1996) destaca que Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles estudaram com sábios africanos. Farrington (1961), historiador irlandês do século XX, que se dedicou ao estudo do desenvolvimento do pensamento científico na cultura ocidental, tratou em sua obra da dívida da Ciência Grega às mais antigas civilizações, ao desconsiderar os conhecimentos práticos dos povos antigos do oriente próximo, base e fundamentação para o pensamento científico grego,

Não devemos, tampouco, esquecer a medicina e a cirurgia dos egípcios, tal como está revelada nos trabalhos de Edwin Smith, nem o calendário egípcio que foi considerado o único calendário inteligente na história humana, nem o sistema de pesos e medidas, o qual foi altamente desenvolvido, ambos em uso entre os egípcios e babilônios. Em resumo, ainda que os métodos de transmissão requeiram ulterior elucidação, estamos de acordo com os conhecimentos atuais, quando dizemos que os gregos devem às mais antigas civilizações não somente as técnicas, mas também considerável conjunto de conhecimentos científicos (Farrington, 1961, p.11).

Ao relatar a produção de conhecimento de origem africana, Machado (2014) destaca uma declaração do político, historiador e filósofo francês Conde Constantine François de Volney (1757-1820), constatando as evidências africanas no Egito antigo:

Lembrei-me da notável passagem onde diz Heródoto: "E quanto a mim, julgo serem os colchianos uma colônia dos egípcios porque, iguais a estes, são negros de cabelo lanudo". Em outras palavras, os antigos egípcios antigos eram verdadeiros negros, do mesmo tipo que todos os nativos africanos. [...] Basta pensar que essa raça de homens negros, hoje nossos escravos e objeto de nosso desprezo, é a mesma raça à qual devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso do discurso! Imaginem que estamos no meio de pessoas que se dizem os maiores amigos da liberdade e da humanidade e que aprovaram a escravidão mais bárbara e questionando se os homens negros têm o mesmo tipo de inteligência que os brancos (Volney apud Machado 2014, p.07).

Machado (2014) destaca que ferramentas de ossos e lâminas foram criadas na África Austral e Oriental entre 90.000 e 60.000 a.C., com características que influenciaram a indústria de ferramentas de pedra posterior. A pesquisa também revela que há 75.000 anos, grupos no sul da África utilizavam ferramentas complexas e objetos simbólicos, com artefatos matemáticos encontrados na caverna Blombos na África do Sul

---

Hieróglifos são escritos egípcios antigos, de difícil tradução e demótico é uma versão mais simples, popular dos hieróglifos. Estudiosos utilizaram o grego e o demótico, para traduzir os hieróglifos contidos na Pedra de Roseta, revelando assim, mais de 1.400 anos de segredos do antigo Egito.

sendo os mais antigos já identificados. Exemplos como o osso de Lebombo, datado de 35.000 a.C., e o osso de Ishango, de 18.000 a 20.000 a.C., demonstram conhecimentos matemáticos avançados. Além disso, Machado (2014) menciona o Casa da Vida (Per Ankh), no Egito, como um dos primeiros centros acadêmicos, estabelecido por volta de 3.100 a.C., onde se ensinava Medicina, Astronomia, Matemática, entre outras disciplinas. Souza e Mota (apud Fonseca, 2012) acrescentam que povos africanos, como os Haya, eram avançados na metalurgia, produzindo aço com temperaturas superiores às alcançadas pelos fornos europeus até o século XIX.

De acordo com Machado (2014), os médicos egípcios eram altamente respeitados por suas habilidades especializadas, como evidenciado pelo historiador grego Heródoto. Havia médicos especializados em diferentes áreas, como cabeça, estômago, olhos e dentistas e, a Imhotep, um renomado arquiteto, engenheiro e médico do Antigo Império Egípcio (c. 2686–2613 a.C.) é creditado os primeiros tratados médicos escritos, vivendo 2.500 anos antes de Hipócrates. Merit Ptah, de 2700 a.C., é reconhecida como a primeira médica conhecida e chefe de uma equipe médica.

Nascimento (apud Fonseca, 2012) amplia essa perspectiva, indicando que o conhecimento médico não se restringia ao norte da África. Na atual Uganda, os Banyoro realizavam cesarianas com técnicas avançadas de assepsia e anestesia antes de 1879. Além disso, a África antiga possuía conhecimentos avançados em cirurgia ocular, remoção de cataratas, e até mesmo em cirurgia para remoção de tumores cerebrais no Egito, há cerca de 4.600 anos. Os Banyoro também tinham conhecimentos sobre vacinação e farmacologia, demonstrando que as práticas médicas africanas eram baseadas em observação científica e não apenas em tradições mágicas.

Os conhecimentos astronômicos dos egípcios são antigos e notáveis. Segundo Machado (2014), o mais antigo dispositivo astronômico conhecido é um calendário, localizado na bacia de Napta Playa, datado de 5.000 a.C., que marca com precisão o solstício de verão e é mil anos mais antigo que Stonehenge. Astrônomos egípcios alinharam as pirâmides ao polo Norte usando as estrelas Mizar e Kochab da constelação de Ursa Maior. Essa descoberta, feita por egiptólogos britânicos, ajudou a datar a construção das pirâmides de Gizé para 2.480 a.C. Além disso, os egípcios foram pioneiros no desenvolvimento do calendário de trezentos e sessenta e cinco dias e doze meses, ainda em uso hoje, baseado na observação dos astros.

No século XIV, Najmal-Din al-Misri escreveu um tratado detalhando mais de cem instrumentos astronômicos e científicos, muitos dos quais ele mesmo inventou. A partir

da tradução de catorze manuscritos de Timbuktu na Universidade de Sankore, foram desenvolvidos conhecimentos astronômicos avançados, incluindo: 1. O uso do calendário Juliano; 2. A visão heliocêntrica do sistema solar; 3. Cálculos matemáticos complexos para diagramas de planetas e órbitas; 4. Algoritmos para determinar a posição precisa de Timbuktu em relação a Meca; e 5. O registro de uma chuva de meteoros ocorrida em agosto de 1583.

Enfim, essas são algumas das inúmeras e inestimáveis contribuições das culturas e produções científicas africanas para toda a civilização ocidental. Esses fatos são frequentemente ocultados por uma narrativa histórica construída intencionalmente para inferiorizar a África, os africanos e seus descendentes. Esse passado é negligenciado nas práticas curriculares, evidenciando a necessidade urgente de reavaliar as concepções sobre o e os “saberes” que são legitimados (Brito, 2017). Segundo Saviani, para compreender a noção de “clássico” é necessário interpretá-la em seu sentido preciso, o que também nos conduzirá a uma compreensão adequada do conceito de “conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.” De acordo com o próprio autor, “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (Saviani, 2011, p.13), ou seja, o conteúdo clássico é aquele que tem importância social. Nesse contexto, os conhecimentos científicos, filosóficos, tecnológicos e culturais de origem africana se enquadram perfeitamente como “clássicos”, dado que a África é reconhecidamente o berço das civilizações, da humanidade e por consequência do saber científico.

Na realidade, o que se observa é uma profunda apropriação e distorção das epistemologias africanas por parte do continente europeu, fenômeno conhecido como “pilhagem epistêmica.” Essa usurpação não se limita à mera adoção de conhecimentos e práticas originárias da África; ela envolve a reconfiguração desses saberes de modo a ocultar ou minimizar sua verdadeira origem e contribuição. Esse processo de apagamento histórico e intelectual tem consequências profundas, uma vez que relega ao esquecimento as contribuições africanas, atribuindo ao pensamento ocidental uma centralidade que, em muitos casos, não lhe pertence. Além disso, essa “pilhagem epistêmica” perpetua uma narrativa de superioridade europeia, ao mesmo tempo que subordina as culturas africanas a um status de inferioridade ou exotismo. O conhecimento é sistematicamente apropriado e utilizado por meio do currículo para reforçar hierarquias de poder e dominação.

Nesse contexto, aparece a figura do professor. Esse por sua vez, deve assumir uma postura contestadora em sua prática docente, caracterizada por um exercício contínuo de questionamento e ação, evitando assim uma postura passiva e conformismo. O professor

precisa mostrar o que está oculto. Retomando Apple, é essencial desafiar dois aspectos cruciais no currículo aplicado:

O primeiro relaciona-se com o conteúdo em si. Que conteúdo é esse? Igualmente importante: o que é que "falta" nesse conteúdo? Deste modo, e de acordo com as palavras de Macherey, questionamos os silêncios evidenciados num texto para descobrir quais os interesses ideológicos que se encontram em actividade. Apoiando-me em Raymond Williams, denominei a análise sobre a verdadeira essência do currículo por "tradição selectiva". O segundo aspecto a ser examinado é a forma. De que forma é construído o conteúdo, a cultura formal? O que é que se está a passar ao nível da própria organização do conhecimento? (Apple, 2001, p.77).

Como já salientado algumas vezes pela pesquisa, o currículo escolar não é neutro, mas sim, uma construção que reflete escolhas ideológicas. Essas escolhas determinam quais conteúdos são incluídos e, crucialmente, quais são omitidos e como o conhecimento é estruturado e apresentado. Como educadores, temos o dever ético, moral e político (relação de poder) de colocar as epistemologias africanas no seu lugar de direito, no lugar do que Saviani chamou de "clássico", já que esses conteúdo reúnem condições efetivas para o professor desempenhar o que Saviani denominou de "[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011, p.13).

Feito essa consideração importante, caminhamos direto para um ponto central. A função social da escola. Essa, por sua vez, deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar se a partir dessa questão, ou seja, organizar o currículo.

Portanto, a escola tem o dever de transmitir o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores às novas gerações, sem se recusar a socializar esses conhecimentos sob qualquer pretexto.

A pedagogia histórico-crítica se diferencia das teorias crítico-reprodutivistas ao criar um espaço para a ação política através da educação, visando transformar a sociedade e acabar com a exploração capitalista. A educação é vista como essencial, mas não suficiente, para essa transformação, sendo necessário elevar o nível cultural das classes exploradas, conforme destacado por Saviani em "Escola e Democracia",

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 1993, p. 66).

A escola tem a função de propiciar aos estudantes a aprenderem um conhecimento mais profundo e organizado, diferente do que aprendemos de forma espontânea no dia a dia. Saviani (2011, p.14) adverte “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Esse é o objetivo da educação escolar e cumprir esse objetivo é essencial para que a escola cumpra seu papel na sociedade.

O autor destaca que a escola é um espaço de mediação fundamental para alcançar os objetivos pedagógicos, sociais e políticos da educação. Observamos que a ação educativa deve ser intencional, estabelecendo uma relação entre saber e consciência como um processo. Esses pressupostos requerem a atuação integrada do professor, do aluno, do método e do currículo, de maneira coerente, para que o projeto social dessa teoria se concretize. Nesse caso surge a importância do currículo, que deve ser elaborado a partir dos conceitos científicos, diferenciando aquilo que é conteúdo secundário e aquilo o que é nuclear.

O que se tem hoje é uma certa confusão sobre o que é currículo e o que pode ser considerado dentro desse currículo. Saviani adverte que a noção de currículo tem sido ampliada para incluir todas as atividades realizadas pela escola, o que leva a confusões ao misturar o curricular com o extracurricular. Saviani aponta:

Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. **Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.** Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em

março temos a Semana da Revolução<sup>20</sup> ; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, **mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.**

**É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas anteriormente enumeradas são secundárias e não essenciais à escola[...]** (Saviani, 2011, p.15, grifo nosso).

Esse é outro ponto que merece atenção especial no contexto educacional, especialmente na educação infantil, que frequentemente baseia suas atividades em datas comemorativas. Observa-se uma prática muito comum nessa etapa da educação básica: a exigência de incluir o trabalho com datas comemorativas nos planejamentos e projetos pedagógicos. Desde apresentações até lembrancinhas, todo o aparato institucional e docente se dedica a reproduzir, frequentemente, ações e encaminhamentos que muitas vezes têm pouco ou nenhum significado para as crianças. O que não falta nas escolas são ações isoladas para trabalhar os conteúdos. O que se questiona não são as datas comemorativas em si, mas a maneira como são abordadas, seu papel no currículo e no planejamento, e sua presença no dia a dia escolar. Lira, Domínico e Martins (2018) destacam:

[...] revelam uma cultura do espetáculo que segue o que já é proclamado pela mídia e publicidade, as quais usam as datas para vender produtos por meio de apelo afetivo. As instituições, por sua vez, furtam-se ao enfrentamento dessas questões e ao debate, na medida em que legitimam e reforçam, de forma acrítica, esse discurso. A execução de atividades repetitivas, destituídas de significado e participação efetiva das crianças vai na contramão de uma educação humanizadora, desloca a energia dos professores para esses momentos ao deixar de lado questões curriculares imprescindíveis à formação dos pequenos (Lira; Domínico; Martins, 2018, p. 142).

Na maioria das vezes as datas comemorativas são abordadas com pouca criticidade e de maneira fragmentada. Isso revela um problema grave, particularmente no que diz respeito às temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. Santomé (1998) alerta que esses conteúdos não podem fazer parte do currículo apenas em momentos

---

<sup>20</sup> A referência é à Revolução de 1964, pois esse texto foi escrito em 1983, quando ainda estava em vigor o regime militar. Hoje (2003), não há mais essa comemoração, mas as outras ainda persistem (nota da 8ª edição).

determinados e sazonais. É necessário que eles ganhem status de conhecimento, tão necessário quanto a aquisição de conceitos matemáticos ou linguísticos.

As questões relacionadas a temática étnico-racial não são devidamente integradas nas áreas do currículo, ou, em um cenário ainda mais desfavorável, são reduzidas a um dia de "apresentação" superficial e desprovida de sentido ao longo do ano letivo, como, por exemplo, o "Dia do Índio" e o "Dia da Consciência Negra". Conteúdos tão ricos e repletos de expectativas acabam sendo esvaziadas de significado e possibilidades. De acordo com que o preconiza o Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), para a diversidade:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2010, p. 21).

Fica evidente que o trabalho de uma dia ou de uma semana, não supre a necessidade e nem reconhece a importância da temática no interior das escolas infantis.

Os temas são apresentados de maneira desarticulada e baseados em um calendário repetitivo ano após ano. Percebe-se que muitos aspectos essenciais são negligenciados em favor de atender às expectativas das famílias ou ao que a escola considera prioritário. A propagação da "pedagogia da lembrancinha" ocorre quando, ao final do dia, a criança volta para casa com um cocar na cabeça e, família e escola acreditam que ela realmente aprendeu sobre as complexas sociedades indígenas.

Saviani recorda a função pedagógica da escola. Não precisa negar tais momentos, mas não pode considerá-los como centros do processo. Cabe pensar, também, sobre como fica o professor diante desse planejamento centrado nas datas comemorativas. Reconhecemos que os profissionais se tornam reféns de tais situações que lhes consomem as energias, tempo e lhes roubam a autonomia docente. Nessa relação, torna-se evidente que o professor precisa assumir uma função que vai além do ensino, valorizando-o como agente social e profissional. Saviani (2011), destaca que cabe ao professor selecionar conteúdos socialmente relevantes e definir métodos que mediem o conhecimento sistematizado de forma organizada. Assim, em uma relação dialética, os alunos podem superar a aparência e compreender a essência dos fenômenos estudados, refletindo sobre mudanças, as desigualdades existentes e pensar e agir em busca de novos cenários sociais, ou seja, a transformação da realidade social.

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica é tida como a pedagogia da superação. Em sua obra “Escola e Democracia”, Saviani coloca a PHC com uma concepção superior as abordagens de tendências pedagógica Tradicional e Nova, ao passo que a PHC *nega*, *preserva* e *se eleva* em relação a essas duas e, portanto, as supera.

De acordo com Saviani (1993), a PHC *nega* a pedagogia Tradicional e Nova ao reconhecer a validade de algumas de suas críticas mútuas. A pedagogia Nova criticou corretamente a escola Tradicional por ensinar conteúdos distantes da realidade dos alunos e por não valorizar sua postura ativa, além de promover a submissão e conformismo. No entanto, ao priorizar os métodos de aquisição de conhecimento sobre a transmissão, a pedagogia Nova afastou a escola de sua função específica e dificultou a socialização de conhecimentos. Ao ser guiada pelos interesses dos alunos, a escola não conseguiria levá-los além da consciência comum, missão que cabe aos mestres e adultos despertarem nos mais jovens o saber elaborado (científico).

*Preserva* no sentido de manter as contribuições de ambas as correntes, essencialista (tradicional) e existencialista (escola nova). Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve transmitir o legado cultural humano e reconhecer que os estudantes estão inseridos em uma prática social global, com suas contradições e desafios, que podem ser analisados e resolvidos à luz do saber escolar. Ela critica a pedagogia nova por superestimar a capacidade dos alunos de compreenderem problemas práticos sem os instrumentos teóricos necessários, algo que a escola deve fornecer. A escola tem a tarefa específica de transmitir conhecimentos, mas deve reconhecer o caráter ideológico, epistemológico e variável desses conhecimentos, conforme os contextos de sua produção e recepção. Além disso, concorda com a pedagogia Nova ao apontar que os métodos tradicionais frequentemente apresentam o saber de forma dogmática e inquestionável.

E por fim, *se eleva* quanto às contribuições das pedagogias Tradicional e Nova, ao ser colocada a serviço dos interesses das camadas populares. Saviani propõe que a escola seja um espaço onde a prática social seja problematizada e os estudantes sejam instrumentalizados para lidar com esses problemas, apropriando-se das ferramentas culturais necessárias para se libertarem da situação de opressão em que vivem.

As escolas, incluindo as instituições de Educação Infantil, precisam priorizar a socialização do conhecimento sistematizado, atentando tanto para o cuidado na infância, quanto para a educação. A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma abordagem teórica e metodológica adequada para o professor de Educação Infantil que deseja contribuir para o desenvolvimento e expressão das crianças, dentro de seu

potencial transformador da sociedade, livre de exploração e desigualdade. Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (Saviani, 2011, p.14). Para o autor, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Um professor com formação sólida, experiência e vivência de mundo apresenta uma postura pedagógica fundamentada e coerente com o desenvolvimento infantil. É essencial que a criança se sinta segura para expressar-se, aprender e viver. Agir intencionalmente na formação das crianças, resulta em indivíduos com domínio dos conhecimentos historicamente construídos, conscientes da história e do seu lugar na sociedade e capazes de operar mudanças sociais.

Diante dos expostos acima, a integração da Pedagogia Histórico-Crítica com as temáticas étnico-raciais e culturais, potencializa a educação como ferramenta para a conscientização e promoção da justiça e igualdade racial. Tendo em vista que esta pedagogia "[...] defende o engajamento da educação em uma luta mais ampla: a luta pela transformação consciente da realidade, pela superação da sociedade capitalista" (Galvão; Júnior; Costa; Lavoura, 2021, p. 5). A Pedagogia Histórico-Crítica reúne condições para o trabalho na vertente das relações étnico-raciais, pois incentiva a prática reflexiva e a ação transformadora, ajudando a construir uma identidade racial positiva e respeitosa.

A contribuição teórica para a operacionalização efetiva da Pedagogia Histórico-Crítica (didática), no auxílio para o trabalho docente, será analisada e discutida na próxima seção.

E, assim, encerramos este subitem, recapitulando que o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica é a formação de pessoas capazes de compreender seu lugar no mundo, a história, os meios de produção, as injustiças sociais e de construir possibilidades de mudanças. Isso vale tanto para alunos, quanto para professores.

#### **4.3 Um novo poder, um novo saber e um novo ser: o currículo na perspectiva decolonial**

Na educação básica, de forma geral e, mais precisamente na educação infantil, onde os esforços dessa pesquisa estão debruçados, pensar uma maneira autêntica, respeitosa, potente e acolhedora de se trabalhar a temática étnico-racial constitui o maior desafio entre as diversas dificuldades e obstáculos que consomem o tempo e o

pensamento dos docentes, regulando sua prática. Esse desafio origina-se na forma como a sociedade se organiza e nas relações contraditórias que mantém entre capital e trabalho, raça e gênero, refletidas nas políticas educacionais e nas práticas cotidianas das escolas.

Nessa perspectiva é preciso pensar a importância na inclusão no currículo da educação infantil de uma perspectiva da diversidade que reconheça o pertencimento étnico-racial das crianças e da própria constituição da sociedade brasileira e que, com isso, colabore de modo positivo na construção da identidade das crianças, especialmente das que sofrem discriminação racial ou étnica. A discussão não é nova. Como podemos verificar na citação a seguir, ela já estava presente nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil desde 1998:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil, p. 11, vol. 2, 1998).

Embora os marcos legais sejam fundamentais para a criação de políticas públicas que visem modificar certas realidades, eles não são suficientes para alterar práticas, especialmente no âmbito educacional. Um exemplo clássico é Lei 10.639/03 (inserção no currículo das temática étnico-racial e cultural, a abordagem dos temas africanos e dos afrodescendentes brasileiros no contexto educacional), que apesar de já ter completado os seus mais de 20 anos, o que se pode constatar é que o contexto atual não oferece condições para que haja um rompimento legítimo para com os paradigmas de subalternização da imagem da cultura e história de origem africana.

O professor que decide abordar questões étnico-raciais em sala de aula precisa, primeiramente, assumir um compromisso ético e político para apresentar de forma positiva a diferença e a diversidade. Esse compromisso envolve romper com a tradição eurocêntrica do currículo e combater a reprodução do racismo institucional na escola (Dias, 2015). Adotar uma postura de educação antirracista exige uma responsabilidade significativa por parte dos professores e de todos os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Isso é fundamental, já que a reprodução do preconceito se manifesta muitas vezes através de “crenças”, como o caso do Mito da democracia racial: no Brasil só existe problema social, pois já superamos o racismo. A falta de afetividade por parte dos docentes e funcionários da escola para com

as crianças negras, ausência de representatividade nos espaços escolares e nos espaços de decisão, a ausência de identificação positiva para com a raça, a construção de valores eurocêntricos concebidos como únicos e inquestionáveis etc.

Privilegiando um conteúdo programático de caráter predominantemente europeu, que tem como eixo central a estrutura ideológica proveniente do colonialismo/colonialidade,

A estrutura ideológica própria do colonialismo incorporou a heterogeneidade das histórias e culturas ao universo europeu, criando uma única configuração cultural, intelectual e de produção do conhecimento a ser reconhecida e valorizada. O currículo materializado nas escolas continua centrado em uma visão eurocêntrica de mundo, reduzindo a diversidade cultural e epistemológica ao universo europeu, preservado pela organização seletiva de conteúdo (Brito, 2017, p.214).

Como meio de combater a visão colonialista/colonialidade, o currículo educacional deve apresentar uma diversidade que se afasta da educação monocultural, que claramente privilegia um conhecimento eurocêntrico, branco e patriarcal, propõe-se a inserção das contribuições dos povos africanos e de seus descendentes para a ciência, no que tange ao desenvolvimento de tecnologia e na produção do conhecimento na literatura, na arte e na cultura de forma comprometida. É crucial valorizar a ampla gama de conhecimentos disponíveis sobre diferentes povos e suas culturas.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de descolonizar a educação infantil para garantir que os sujeitos que acessam o espaço escolar possam afirmar suas existências e potencializar suas identidades como integrantes da história e produtores de conhecimento, ou seja, buscar criar um espaço educativo que propicie às crianças encontros pedagógicos com a valorização de suas ancestralidades. Sobre o aspectos de descolonizar o currículo, como forma de subverter o sistema presente, a compreensão dos pressupostos teóricos em uma perspectiva *decolonial* são um importante aliado para prática docente de todo professor, pois auxilia de forma direta no compromisso moral e étnico de cada educador, quando permite as outras forma de ser, poder e de saber.

A partir desse ponto, concentraremos nossos esforços em elucidar a perspectiva decolonial, destacando os principais conceitos que fundamentam essa teoria e sua relação com o campo educacional.

A perspectiva decolonial tem ganhado força no continente americano desde os anos 2000. De acordo com Arturo Escobar (2003), o início desse movimento pode ser

situado em 2002, durante o terceiro congresso de latino-americanistas na Europa, realizado em Amsterdã, que teve como tema "cruzando fronteiras". A partir desse evento, estabeleceram-se conexões entre pesquisadores principalmente da América Latina e dos Estados Unidos, formando o que Escobar chama de "programa de pesquisa modernidade-colonialidade". Esse grupo busca afirmar que: "um pensamento outro, um conhecimento outro - outro mundo, no espírito do Fórum Social de Porto Alegre - são certamente possíveis " (Escobar, 2003, p. 53).

Formado predominantemente por intelectuais latino-americanos, o grupo é caracterizado por sua heterogeneidade e abordagem transdisciplinar e entre os principais representantes do grupo destacam-se: Walter Dignolo, Anibal Quijano, Santiago Castro-Gomez, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar e Nelson Maldonado-Torres. Apesar de suas reflexões não se concentrarem principalmente na educação, Catherine Walsh, da Universidade Simon Bolívar (Quito/Equador) é uma exceção notável. Como Doutora em Educação, Walsh integra questões educativas em suas análises.

Para compreensão da perspectiva decolonial, o conceito central apresentado pelo grupo é o de *colonialidade*. Segundo Mignolo (2005), "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada" (p. 75). Em outras palavras, modernidade e colonialidade são inseparáveis, como dois lados de uma mesma moeda. Em outras palavras, modernidade e colonialidade são inseparáveis, como duas faces da mesma moeda. A colonialidade permitiu que a Europa estabelecesse as ciências humanas como o modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que marginalizou todas as epistemologias das regiões periféricas do Ocidente (Oliveira; Candau, 2010).

Segundo Mignolo (2005) e outros autores mencionados, podemos identificar uma primeira e uma segunda modernidade. A primeira modernidade tem como marco fundamental a conquista da América pelos europeus (século XV). O processo de dominação no continente não pode ser reduzido a aspectos apenas políticos e jurídicos, pois não foi totalmente superado com a independência dos países latino-americanos. A dominação política e os processos de colonização foram acompanhados pela *colonialidade*.

Nelson Maldonado-Torres (2007) também diferenciou os dois conceitos de forma bem esclarecedora:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (Torres, 2007, p. 131).

Embora o colonialismo tradicional tenha terminado, os autores do grupo "Modernidade/Colonialidade" afirmam que as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica permanecem profundamente enraizados (Oliveira; Candau, 2010).

Para o grupo, colonialidade é um conceito central e que se desdobra em três vertentes: colonialidade do poder, colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Esses são conceitos fundamentais dentro do projeto de investigação do grupo "Modernidade/Colonialidade". Vejamos cada uma deles.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano foi uma das figuras mais influentes nas ciências sociais da América Latina. Ele introduz o conceito de "colonialidade do poder" para descrever a estrutura de dominação imposta à América Latina, África e Ásia desde a conquista. Esse conceito refere-se à imposição do imaginário europeu sobre os povos colonizados, invisibilizando e subalternizando suas culturas e saberes. A *colonialidade do poder* resulta na naturalização do imaginário europeu e na subalternização epistêmica dos não-europeus, levando à negação e esquecimento dos processos históricos não-europeus. Esse processo inclui a sedução pela cultura colonialista e o fetichismo cultural, que fazem com que o eurocentrismo se torne a perspectiva dominante não apenas dos europeus, mas também daqueles educados sob sua hegemonia. É possível afirmar nesse contexto, que a colonialidade do poder moldou a subjetividade dos subalternos, exigindo, portanto, uma análise histórica da noção de raça, conforme propõe Quijano (2009),

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 73).

Quijano afirma que é uma invenção o conceito de raça, criado no século XVI e desvinculado de processos biológicos. Esse modelo de pensar o conceito raça, foi crucial para o desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX. Esse conceito também desempenhou um papel na inferiorização de grupos não-europeus, afetando a divisão racial do trabalho, os salários, a produção cultural e o conhecimento.

O autor analisa a colonialidade do poder a partir da perspectiva de que a América Latina, refletindo o eurocentrismo, desenvolve uma interpretação distorcida de sua própria realidade histórica e concepções de lugar. É crucial, assim, reconhecer o quanto a hegemonia eurocêntrica continua influenciando aqueles educados segundo os padrões considerados modelos de modernidade, moralidade, sociedade e estética (Quijano, 2007).

Já na *colonialidade do saber*, Quijano (2005) aborda como a supressão das formas não-europeias de produção de conhecimento, resultam na negação do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos. Esses grupos são frequentemente rotulados como primitivos e irracionais devido à sua associação com uma “outra raça”.

Walter Mignolo (2005) complementa essa perspectiva, afirmando que as ciências humanas, legitimadas pelo Estado, desempenharam um papel crucial na invenção do "outro" e na criação da noção de progresso, estabelecendo uma linha temporal que coloca a Europa como superior. Mignolo (2003) observa que, enquanto os espanhóis no passado avaliavam a inteligência e civilização com base na escrita alfabética, nos séculos XVIII e XIX a história tornou-se o novo critério de avaliação, situando os povos sem uma “história” em um tempo “anterior” ao “presente”.

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi apenas econômica e religiosa, mas também uma imposição das formas hegemônicas de conhecimento, configurando uma hegemonia epistêmica, política e historiográfica. Isso resultou na colonialidade do saber, onde a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem como objetos de fetichismo epistêmico, buscando ser imitados. A colonialidade do saber também revelou uma geopolítica do conhecimento, na qual o poder e as dimensões culturais eram definidos a partir de uma lógica de pensamento centrada na Europa. Sendo assim, a colonialidade do saber estabelece uma hierarquia onde a razão eurocêntrica é considerada universal, ao mesmo tempo em que naturaliza e oculta outros conhecimentos racionais que não se enquadram na epistemologia eurocêntrica. Essa perspectiva eurocêntrica, por sua vez, legitima a construção curricular brasileira e as demandas educacionais a partir dessa referência dominante (Oliveira; Candau, 2010).

A colonialidade do ser, resultante da invisibilidade (não – existência) criada pelo poder e pelo saber, impacta profundamente a subjetividade do indivíduo, afetando sua autoestima e a construção de sua identidade. Catherine Walsh (2005) vai recordar as palavras de Frantz Fanon (1980) para relacionar colonialismo a não-existência:

Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? (Fanon apud Walsh, 2005, p. 22).

A *colonialidade do ser* pode ser entendida como a negação do status humano de africanos e indígenas na história da modernidade colonial. Segundo Walsh (2006), essa negação gera questões significativas relacionadas à liberdade, à existência e à história do indivíduo subalternizado, resultando em uma violência epistêmica.

Dessa forma, a colonialidade do ser impõe ao sujeito negro os conceitos de racialização e classificação social fundamentados no padrão eurocêntrico estabelecido pela colonização. Assim, o ser negro, o ser indígena não se define apenas como negro ou indígena para si mesmo, mas é definido a partir das imposições estabelecidas pela colonialidade, que incluem a inferiorização, subalternização e desumanização.

Conforme Mignolo (2003), a narrativa do pensamento europeu divide-se entre a história da modernidade, que celebra os sucessos europeus e a história silenciada da colonialidade, que oculta a rejeição e negação de outras formas de racionalidade e história.

Quando analisamos a colonialidade do ser no contexto educacional, observamos que os currículos e materiais didáticos da educação básica frequentemente marginalizam o papel vital do povo negro na construção histórica e civilizatória do país. A abordagem predominante tende a focar na mercantilização e escravização de negros, retratando-os por meio de imagens de correntes e açoites e, frequentemente, ignora a rica contribuição de africanos e afro-brasileiros em áreas como a literatura, abolição, direito, ciência, medicina, engenharia e jornalismo. Essa visão reducionista não apenas perpetua a invisibilidade do protagonismo negro, mas também reforça uma narrativa unidimensional que desconsidera a influência e os avanços proporcionados por esses indivíduos ao longo da história do Brasil. É crucial reconhecer e integrar essas contribuições significativas, assegurando que a história africana e afro-brasileira seja abordada de maneira abrangente e digna desde a educação infantil.

Nessas condições, Walsh (2009) se debruça sobre os processos educacionais utilizando conceitos como decolonialidade. Esse conceito, entre outras questões, representa a luta pela visibilidade dos conhecimentos, formas de conhecer, ser, lutas, resistências e práticas sociais, políticas e culturais dos povos subalternizados, combatendo o silenciamento e a "não-existência". Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados, a decolonização desempenha um papel fundamental tanto do ponto de vista epistemológico quanto político (Oliveira; Candau, 2010). Os autores destacam que para Walsh,

Walsh afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira; Candau, 2010, p.24).

Sendo assim, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação associada à descolonização, pois implica também na construção e criação. Seu objetivo é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

Segundo Walsh (2005), a decolonialidade é um processo que não busca uma sociedade ideal como um abstrato universal, mas sim o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser. É importante entender que essas relações de poder não desaparecem, mas podem ser reconstruídas ou transformadas, assumindo novas formas. Dentro do contexto da decolonialidade, a autora destaca o conceito de "pensamento de fronteira", que visa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. Este pensamento desafia constantemente o paradigma dominante, introduzindo novas histórias e modos de pensamento. Walsh vê essa perspectiva como parte de um projeto intercultural e decolonizador, essencial na luta pela decolonização epistêmica e na formação de uma nova relação entre conhecimento e prática.

Para a Walsh (2005), a pedagogia decolonial serve no campo educativo para aprofundar os debates em torno da *interculturalidade*. Para a autora a interculturalidade significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando

desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - Uma meta a alcançar (Walsh, 2001, p. 10-11).

Em outro estudo da autora, ela enfatiza que o conceito de interculturalidade é essencial para a reconstrução de um pensamento crítico-alternativo. Isso se deve a três razões principais: é vivido e pensado a partir da experiência da colonialidade, não se baseia nos legados eurocêntricos ou da modernidade, e tem origem no sul global, desafiando a geopolítica dominante do conhecimento centrada no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

A autora argumenta que, no campo educacional, a interculturalidade deve ir além da inclusão de novos temas nos currículos e metodologias pedagógicas, visando a transformação estrutural e sócio-histórica. Ela critica as teorias multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação e perpetuam lógicas epistêmicas eurocêntricas. Walsh observa que muitas políticas públicas educacionais na América Latina, inclusive no Brasil, usam os termos interculturalidade e multiculturalismo apenas para incorporar superficialmente as demandas subalternizadas, mantendo a hegemonia do padrão epistemológico eurocêntrico e colonial.

Contrapondo-se a essa concepção meramente inclusiva, Walsh (2007) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como uma abordagem para a pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 8).

Essa perspectiva busca visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições baseadas na lógica epistêmica ocidental, na racialização e na manutenção da colonialidade do poder, contrapondo-se à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento e das formas de existir.

A autora desenvolve a noção de pedagogia decolonial como uma prática educativa insurgente e propositiva, que visa criar novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Essa abordagem vai além do ensino e transmissão de saber, concebendo a pedagogia como uma política cultural. Realmente um projeto de vida. Uma nova forma de ser. Onde os indivíduos historicamente marginalizados possam compreender-se, valorizar-se, orgulha-se da sua identidade, ancestralidade, da sua arte e dos seus saberes e conhecimento, enfim, da sua história de vida.

Para a efetivação de uma prática educativa decolonial e intercultural, é necessário olhar intencionalmente para essas questões desde a educação infantil, contemplando as crianças e os compreendendo em sua completude. Dessa forma, a pedagogia decolonial se diferencia da pedagogia clássica ao romper com a visão da criança como um ser incompleto e imaturo em relação ao adulto. Esta abordagem pedagógica não se esquivava de discutir as múltiplas formas de opressão presentes na sociedade. Reconhecendo a existência de diversas formas de discriminação, como aquelas baseadas em classe, gênero e relações étnico-raciais, esta pedagogia busca garantir que as crianças tenham seus direitos reconhecidos e defendidos, colocando essas questões no centro do debate educacional.

No cerne para a real efetivação de uma pedagogia decolonial, temos o currículo. Esse é, por sua vez, um instrumento político essencial na definição dos conteúdos que serão ensinados às crianças ao longo de toda a educação básica. Diversos documentos regulam o currículo, com o objetivo de torná-lo mais inclusivo e acessível a todos os estudantes brasileiros. Dessa forma, a organização curricular pode ser vista como um campo de disputa de poder e de conflitos. por ser “(...) o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (Arroyo, 2014, p. 17).

Segundo Silva (1996), o currículo é o local onde se concentram e se manifestam as disputas em torno dos diferentes significados sociais e políticos. Através do currículo, diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e, sua verdade. No entanto, esses grupos dominantes acabam impondo sua cultura como a única válida, ignorando a diversidade multicultural do Brasil. Ainda de acordo com o autor, o currículo e a educação estão inseridos em uma política cultural, o que implica que eles são tanto campos de produção ativa de cultura quanto de contestação. Assim, o currículo torna-se um espaço de produção e política cultural, onde os materiais disponíveis servem como matéria-prima para criação, recriação e, principalmente, para contestação e transgressão. As representações de gênero, raça, classe

e nação presentes no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas e contestadas. É por meio desse processo de contestação que as identidades hegemônicas, construídas pelos atuais regimes de representação, podem ser desestabilizadas e desconstruídas (Silva, 1996).

Interpretando o currículo dessa forma, compreendemos a necessidade de inserir os conteúdos relacionados a temática étnico-racial. Segundo Gomes (2012):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos 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).

Neste sentido, Miguel (2015), compreende que esse tipo de educação que promove a unidade e o consenso, enquanto tenta incluir a diversidade dentro da narrativa dominante do humanismo liberal, pode ser vista como uma forma de colonização liberal. Quando as histórias infantis apresentam exclusivamente um determinado tipo físico como sinônimo de beleza, bondade, riqueza ou magia, há uma intenção subjacente que não pode ser considerada ingênua. É preciso que os educadores reflitam sobre essa centralidade no contexto europeu e se perguntem o porquê disso, a quem esse referencial serve e como isso atinge a construção da subjetividade de seus alunos. Incluir histórias ocasionalmente com o protagonismo negro como referencial de beleza, potência, encanto e magia em nada favorece o combate a hegemonia dos currículos. É preciso que os educadores proporcionem às crianças a oportunidade de ouvir e ver histórias com representações diversas em “pé de igualdade” com as outras histórias. Não se trata de hierarquizá-las, mas tirar do padrão de subalternidade e colocá-la do padrão da equidade. Dessa forma, os educadores desafiarão os discursos hegemônicos que ditam como as crianças devem se reconhecer e reconhecer os outros. Esse ato contribui para romper com as hierarquias que valorizam o branco europeu enquanto desvalorizam outras formas de diversidade, que são consideradas fora do padrão étnico dominante. Para Macedo et al. (2016, p. 38), as pedagogias descolonizadoras propõem “[...] olhares que subvertem a ordem escolar vigente que transformam experiências em práticas, em atividades, em disciplinas, que classificam e avaliam linguagens e subjetividades, que normatizam os desenhos, os corpos, os sonhos”.

Sendo assim, o que significa assumir uma *postura decolonial*<sup>21</sup> na educação escolar das crianças no contexto étnico-racial na educação infantil? Algumas diretrizes podem orientar a reflexão e a prática da educação decolonial. Entre elas destacam-se a necessidade de decolonizar o poder, o saber e o ser, com o objetivo de desenvolver uma pedagogia da infância que seja verdadeiramente decolonial.

O poder se manifesta de diversas maneiras, subordinando diferentes sujeitos à lógica colonizadora em aspectos como o pensamento, as ações, o acesso aos direitos e a imposição de modos de vida e reconhecimento. Isso inclui formas de subordinação étnica, racial, religiosa, cultural, política, social, econômica, entre outras. Nesse contexto, o currículo escolar surge como um instrumento de poder (Silva, 1999; Louro, 2000; Arroyo, 2014), pois promove conhecimentos que atendem a interesses específicos, com o objetivo de concentrar e manter o controle sobre indivíduos e grupos sociais. Uma perspectiva decolonial do poder, enfatiza a necessidade de desconstruir a “lógica do mercado e da hegemonia capitalista”, visando à “construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural”. Decolonizar o poder na educação infantil envolve transformar estruturas e práticas que mantêm a hegemonia cultural e epistemológica dominante. Isso inclui a decolonização das subjetividades corporais colonizadas, ajudando-as a se manifestar em áreas como ciência, moral, estética, saúde, política, economia, planejamento urbano e religião. Decolonizar o poder sobre os corpos infantis envolve reconhecer e apoiar as demandas das crianças em todas as dimensões de suas vidas. Incentivá-las a expressar seus pontos de vista de acordo com suas condições socioculturais e históricas, considerando suas experiências, desejos, saberes e valores ao construir contrapoderes. Implica revisar currículos e metodologias para incluir saberes e culturas fora do padrão eurocêntrico, promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade étnico-racial e encorajar uma abordagem crítica que permita às crianças expressarem suas próprias realidades. O objetivo é criar um espaço educacional onde o poder é compartilhado e não imposto, onde seja possível respeitar a pluralidade das experiências infantis.

---

<sup>21</sup> O adjetivo “decolonial” adere ao conjunto multiforme de esforços para transcender o colonial remanescente e operante. Indica que o que se busca é uma luta constante, uma construção, a busca por alternativas, a fim de traçar um rumo novo para os povos” (Koch; Fleuri, 2019, p. 39). Significa reconhecer os estados coloniais e, a partir deles, resistir e transgredir. Assim, o decolonial denota “um caminho contínuo de luta, no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2012, p. 25).

Decolonizar o saber - Um dos principais desafios da educação decolonial para as crianças é questionar as epistemologias dominantes, ou seja, abrir brechas na monocultura científica moderna ocidental. De forma ampla, conforme Koch e Fleuri (2019, p. 40), torna-se “[...] necessária uma resignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da ‘universalidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas”. Implica em questionar as bases de poder e conhecimento eurocêntrico que moldam nossa compreensão do mundo.

A incorporação de outros saberes, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007), representa um rompimento com a hegemonia da epistemologia ocidental. Santos propõe (2006, p. 814) “[...] criar constelações de saberes e práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e que não é mais do que um novo passo do capitalismo global no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil”. No âmbito da educação infantil, isso exige uma reflexão crítica sobre o currículo e suas formas de transmissão, reconhecendo as crianças como protagonistas do conhecimento, autoras e criadoras de cultura, ativas na construção de sentidos e significados sobre o mundo. É essencial questionar as narrativas hegemônicas e valorizar as histórias que foram historicamente marginalizadas e subjugadas, incluindo as de mulheres, negros, indígenas, além das questões de gênero, classe e relações étnico-raciais. Sob uma perspectiva decolonial, de acordo com Aquino (2015, p. 101) é fundamental questionar as “questões etárias, de gênero, de raça”, de infância, desenvolvimento e aprendizagem, que colonizam famílias e crianças, negando-lhes a construção de suas identidades e colocando-as em uma condição de subalternidade. Como sugere Ribeiro (2022, p. 49), é necessário criar “[...] espaços que legitimem a voz da criança, tanto no âmbito macro das políticas públicas, como no âmbito das práticas cotidianas das unidades de educação infantil”. Isso envolve romper com o discurso monológico centrado no saber adulto e permitir que as vozes das crianças sejam ouvidas. Como apontam Macedo et al. (2016, p. 40), é preciso reconhecer a criança como “produtora de cultura e participante da vida social”.

Decolonizar o ser implica romper com a visão adultocêntrica que domina os espaços e tempos da educação infantil. Essa perspectiva tende a enxergar a criança como uma miniatura, imatura, corrompida ou incapaz, como um “ser” que pode vir a “ser”. Desde o nascimento, a criança é submetida a processos de colonização que afetam seu corpo, suas formas de expressão, sua identidade de gênero, suas crenças, sua estética e

sua compreensão do mundo. Na questão étnico-racial, isso é muito forte, pois a criança negra não tem como fugir de sua “estampa”. Durante o processo educativo, o ser infantil é colonizado por meio de diversas práticas, como escolarização, classificação, hierarquização, ordenamento e disciplinamento dos corpos. Essas práticas são legados das pedagogias modernas e continuam a ser reforçadas pelas pedagogias neocoloniais contemporâneas. Segundo Finco (2015, p. 118), este corpo como sendo “[...] socialmente classificado e hierarquizado - negro, branco, infantil, homossexual, adulto, feminino, heterossexual, forte, masculino - de forma a determinar papéis sociais e estabelecer relações de poder”.

A perspectiva decolonial, nesse contexto, desafia os educadores e a prática pedagógica a reconsiderarem tanto o conteúdo quanto o seu fazer pedagógico. Ela enfatiza a importância de reconhecer o ser da criança em sua inventividade, criatividade, estética e capacidade de articular sua visão de mundo. Isso significa valorizá-las como seres humanos plenos, repletos de potencialidades, capazes de construir suas próprias histórias com um senso de pertencimento e autoaceitação, especialmente no caso das crianças negras, incentivando-as a se reconhecerem como sujeitos com uma identidade étnico-racial valorizada. Como produtos da cultura, construímos nossa identidade e subjetividade reproduzindo e incorporando modos de ser e existir, como bem, os questionamos e os transformamos. Como aponta Ribeiro (2022, p. 47), “[...] nossas vidas carregam uma tradição, são condicionadas e podem gerar preconceitos, estereótipos e intolerâncias de toda ordem”. Decolonizar anuncia a possibilidade de reconhecermos a diversidade, no caso da presente pesquisa, a diversidade étnico-racial.

Propor uma narrativa decolonial sugere interrogar os pressupostos epistêmicos modernos que acompanham os discursos sobre a criança, sobre o currículo e a forma como as concepções pedagógicas enxergam e viabilizam a questão étnico-racial no contexto escolar.

Entre as rupturas epistêmicas anunciadas, decolonizar o poder, o saber, o ser, torna-se uma desafio para a educação voltada para as infâncias e um trabalho ético e moral para os docentes. Configura-se o ato educativo em ato dialógico, de criar espaços e tempos de fala e de escuta sobre “si” e sobre o “outro”. De produção de pedagogias emancipatórias que se contraponham ao avanço de pedagogias colonizadoras, de cunho capitalista. Requer reconhecer em cada criança um sujeito epistêmico, ético e estético. Um sujeito que constitui sua identidade no convívio com os outros, com a diversidade humana e com a natureza. É essencial considerar uma pedagogia da infância que acolha

a diversidade, pois essa abordagem contribui para a decolonização do pensamento e para a compreensão do mundo a partir de lógicas plurais que permitam outras formas de poder, saber e ser.

No próximo subitem, trataremos das contribuições de documentos normativos, leis e diretrizes curriculares para o contexto da educação infantil e como romper com a omissão que ainda persiste no universo escolar, principalmente da prática docente e curricular de escolas e sistemas de ensino infantil.

#### **4.4 A Base Nacional Curricular Comum no trato da educação étnico-racial para educação infantil**

A educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança. É fundamental que a promoção de uma educação voltada para as relações raciais ocorra desde os primeiros anos de vida, especialmente na educação infantil, onde essa premissa deve ser efetivamente implementada. Isso exige um embasamento teórico sobre as relações raciais e sociais no Brasil, além do acesso aos marcos legais e normativos que orientam o trabalho com as relações raciais na educação.

A formulação da Política de Educação para as Relações Étnico-Raciais foi impulsionada tanto por demandas nacionais quanto internacionais, visando combater preconceitos e intolerâncias que geram violência na sociedade. Embora diversos marcos legais tenham sido criados, a implementação efetiva de uma política educacional voltada para o enfrentamento do racismo só se concretizou com a promulgação da Lei Federal nº 10.639 de 2003. Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 03/2004, que conceituou os conteúdos, termos, motivações e objetivos dessa lei. A partir desse parecer, foi instituída a Resolução nº 01/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse cenário, Nogueira e Silva (2020) apresentam que a formulação das diretrizes foi concebida com o intuito de desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira, baseando-se em princípios como a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento da identidade e dos direitos, além do estímulo a ações educativas voltadas ao combate ao racismo e à discriminação. Para alcançar esses

objetivos, foram propostas várias ações direcionadas à disseminação e produção de conhecimentos, bem como à formação de atitudes, posturas e valores que promovam cidadãos orgulhosos de sua herança étnico-racial, sejam eles descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou asiáticos. A meta é fomentar uma interação que contribua para a construção de uma nação verdadeiramente democrática, onde todos tenham seus direitos assegurados e suas identidades valorizadas (BRASIL, 2004, p. 10).

As Diretrizes Curriculares propõem uma educação voltada para as relações étnico-raciais, com o objetivo de promover a aprendizagem mútua entre brancos e negros, incentivando a troca de conhecimentos e superando desconfiças, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de desenvolver estratégias educacionais para combater o racismo, destacando que essa responsabilidade deve ser compartilhada por todos os educadores, independentemente de sua origem étnico-racial:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

O documento foi elaborado por pesquisadores e educadores do movimento negro, com o objetivo de cumprir as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que exige o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. No campo específico da educação infantil, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, em seu Artigo 29, define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, voltada para o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. Esse desenvolvimento abrange aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, com o objetivo de complementar a ação da família e da comunidade. A LDB estabelece, assim, uma base legal que reconhece a importância da educação infantil no crescimento global da criança, promovendo um ambiente educacional que apoie suas múltiplas dimensões de desenvolvimento.

Nesse sentido, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que fornecem um conjunto de orientações sobre princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, orientando as instituições de ensino na organização,

desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. As DCNs (2013) estruturam um sistema educacional que adota como base a regulamentação das políticas educacionais e do trabalho pedagógico. Entre os seus princípios (éticos, políticos e estéticos), os princípios estéticos desempenham um papel crucial ao promover o aperfeiçoamento da sensibilidade aliado à racionalidade, impulsionando o desenvolvimento das formas de expressão e da criatividade. Esses princípios reconhecem a importância das diversas manifestações culturais, com ênfase nas culturas brasileiras e contribuem para a formação da cidadania e a construção de múltiplas identidades culturais, valorizando e sensibilizando as diversidades culturais. As DCNs surgem com o objetivo de orientar os currículos e conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum em todas as etapas da educação básica e foram originadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que postula com a incumbência da União em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, o dever de definir competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As DCNs se desdobram em três vertentes (infantil, fundamental e médio) e a partir desse instante, voltaremos nossa atenção de forma mais específica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e como ela e as outras diretrizes serviram de base para a formulação da Base Nacional Curricular Comum (2017).

Em contexto específico, as DCNEI, concebe a criança enquanto, “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Sendo assim, a criança ao participar ativamente das suas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva. A diversidade étnico-racial na educação infantil é crucial para esse processo, pois oferece às crianças uma ampla gama de experiências e representações culturais. Isso não apenas enriquece seu aprendizado, mas também fortalece seu senso de pertencimento e respeito pelas diferentes culturas, promovendo uma identidade mais inclusiva e plural.

Com relação ao currículo as DCNEI, concebe como “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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12). Ao articular as experiências e saberes das crianças com conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, cria-se um ambiente

educativo que valoriza a diversidade e fomenta o respeito às diferenças, sendo importante manter esse olhar com o enfoque nas relações étnico-racial.

Com relação a diversidade, como já mencionado anteriormente nessa pesquisa, as DCNEI preconizam “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p.21). As DCNEI, também aborda a questão sobre propostas pedagógicas voltadas a educação indígena e do campo, evidenciando o seu caráter plural.

Com relação as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, destacamos a que faz menção direta com a diversidade, “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p.26), todas as práticas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, que visam por meio de experiências garantir as práticas pedagógicas na educação infantil.

Em suma, as DCNEI buscam garantir que a educação infantil contribua em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, promovendo a inclusão, a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade cultural e social.

Retornando as DCNs em caráter geral, ela serviu de base para o que temos hoje como documento normativo mais recente que regulamente a educação em âmbito federal, a Base Nacional Curricular Comum (2017). A BNCC, tem como objetivo estabelecer e orientar os conhecimentos mínimos na educação básica. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades e o que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sendo assim, a BNCC não anula as DCNs, pelo contrário, elas se complementam. As DCNs oferecem orientações gerais e princípios norteadores para a elaboração dos currículos, enquanto a BNCC estabelece os conteúdos e habilidades essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas do país, garantindo uma base comum de aprendizagem para todos os estudantes.

A partir desse momento, iremos destacar como a BNCC direciona as questões relacionadas a temática étnico-racial e cultural no cotidiano escolar na parte específica da

educação infantil e como torna-se imprescindível conhecer e aprofundar o entendimento da BNCC, visando sua utilização de forma autônoma. Permitindo que o trabalho realizado com a temática étnico-racial e cultural em contexto brasileiro seja adequadamente incorporado na construção curricular das unidades de ensino, especialmente no tratamento dos “campos de experiências” propostos pela BNCC para as crianças atendidas na Educação Infantil.

A BNCC para a Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica é considerada o alicerce do processo educacional marcando, frequentemente, a primeira separação das crianças de seus laços familiares para uma socialização mais estruturada, onde o educar e cuidar são aspectos considerados aspectos inseparáveis e devem balizar todos os processos que se seguem dentro desse campo educacional. Nesse contexto, as creches e pré-escolas têm o papel de integrar as vivências e conhecimentos adquiridos pelas crianças em seus ambientes familiares e comunitários às suas propostas pedagógicas, com o objetivo de expandir e diversificar as experiências e as habilidades das crianças. Essa atuação complementar à educação familiar é especialmente relevante no caso dos bebês e das crianças pequenas, cujas aprendizagens, como socialização, autonomia e comunicação, estão intimamente ligadas aos contextos familiar e escolar. Para otimizar o desenvolvimento infantil, é crucial o diálogo e a cooperação entre a instituição de Educação Infantil e a família, além do trabalho com a diversidade cultural presente nas famílias e na comunidade (BRASIL, 2017, p. 36-37). A BNCC não deixa dúvida de que acredita no processo de desenvolvimento infantil levando em consideração os processos sociais e históricos de seus alunos e familiares ao preconizar o trabalho pedagógico infantil sob a régua da diversidade cultural.

Para isso, regulamentou o seu trabalho sobre dois eixos estruturantes, “as interações e brincadeiras”, advindo das DCNEIs. As interações e brincadeiras são, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p.37). Ainda de acordo com a BNCC (2017), a interação durante o brincar é uma característica central da infância, proporcionando diversas aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças, bem como entre elas e os adultos é possível identificar elementos como a expressão de afetos, a mediação de frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. Considerando os eixos fundamentais das práticas pedagógicas e as competências gerais

da Educação Básica estabelecidas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem na Educação Infantil, que as crianças tenham condições de aprender de forma ativa, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos asseguram que elas sejam inseridas em ambientes que as desafiem e as motivem a superar obstáculos, permitindo-lhes construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Todos esses seis direitos constroem pontes com a temática étnico-racial e cultural, mas, em específico, iremos destacar o direito do CONHECER-SE, esse por sua vez, preconiza “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 38). O direito de aprendizagem "conhecer-se" na Educação Infantil é crucial para a construção de uma identidade positiva, pois permite que as crianças desenvolvam um senso de si mesmas desde cedo, reconhecendo suas próprias características e potencialidades. A teoria de Franz Fanon (1980), nos lembra que a identidade é profundamente influenciada pelo contexto social e histórico, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades raciais e culturais. Ao proporcionar oportunidades para que as crianças se conheçam e valorizem suas origens, a educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de uma autoimagem saudável e resistente às narrativas opressoras, advindas dos processos de colonialidade.

Na Educação Infantil, como podemos ver, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças são orientados pelas interações e pela brincadeira, que garantem os seis direitos de aprendizagens. Com base nesses princípios, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC é estruturada em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos de experiências formam um arranjo curricular que integra as situações e vivências cotidianas das crianças, entrelaçando seus saberes com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural. A definição e a nomeação dos campos de experiências também estão fundamentadas nas orientações das DCNEIs, que indicam os saberes e conhecimentos essenciais a serem proporcionados às crianças, sempre em conexão com suas vivências, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Se atentando ao campo de experiência “O Eu, o Outro é Nos”, mas sem diminuir os outros campos, que serão apresentados em detalhes na próxima seção, temos:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

Dessa forma, a BNCC para educação infantil, por meio do campo de experiência “O eu, o outro e nós”, destaca-se a importância das experiências em contextos escolares que contribuam para a construção da identidade e da subjetividade, incluindo as aprendizagens e conquistas associadas ao autoconhecimento e ao estabelecimento de relações interpessoais. Essas experiências devem ser marcadas por interações positivas e sustentadas por vínculos profundos e estáveis com professores e colegas, além de favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, bem como o respeito e a valorização das diversas tradições culturais.

Nesse ponto, cabe uma ressalva importante a ser feita com relação ao campo de experiência “O eu, o outro e nós”, mas nada desabone a percepção sobre os campos de experiências, enquanto uma forma de estrutura curricular que integra as situações e vivências do dia a dia das crianças com seus conhecimentos, conectando-as aos saberes que fazem parte do patrimônio cultural na educação infantil. Aqui, podemos observar que os objetivos de aprendizagem abordam a diversidade e a diferença dentro do campo de experiência em questão, no entanto, a falta de atenção às especificidades pode levar a uma ênfase desigual em determinados aspectos, dependendo da interpretação e da aplicação desses conceitos. Isso pode influenciar a intencionalidade educativa das práticas pedagógicas, afetando a percepção e o tratamento das hierarquias étnico-raciais, demonstrando que:

[...] quando adquire as noções de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (Bento, 2012, p. 102).

Como exemplos, para elucidar o trecho acima, analisamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento EI02EO05 e EI03EO05, do campo de experiência "O eu, o outro e o nós". Esses objetivos se referem, respectivamente, às crianças bem pequenas<sup>22</sup> e às crianças pequenas<sup>23</sup>:

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças;

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive (BRASIL, 2017, p. 45)

Nesses objetivos, percebemos que, além do aspecto físico, não são claramente abordadas outras determinantes das diferenças e da diversidade, como as características étnico-raciais, de gênero, fisionômicas ou intergeracionais. Isso pode gerar uma visão limitada do conceito de diversidade, sem considerar todas as possíveis diferenças físicas. Outro aspecto importante é quanto a valorização, pois essa, vai além do respeito: envolve o enxergar o outro, igualmente importante, igualmente belo, potente e cheio de experiências e saberes. É de suma importância respeitar e valorizar as diferenças, especialmente, compreender como elas se relacionam tanto no campo individual, quanto no coletivo. Munanga (1986), destacou que a busca da identidade étnica é uma forma de afirmação cultural, onde a cultura é vista como a herança de uma sociedade, incluindo seus objetos materiais, instituições e representações coletivas que moldam sua visão de mundo. Esses elementos são transmitidos de geração em geração através do processo educativo, com fatores históricos, linguísticos e psicológicos sendo essenciais para a formação de uma identidade ou personalidade coletiva.

Portanto, o olhar atento dos sistemas educacionais e dos profissionais do magistério para o trabalho com a temática étnico-racial e cultural precisa ser técnico, com formação teórica sólida, na perspectiva de um currículo decolonial para a educação

<sup>22</sup> Crianças com idades entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

<sup>23</sup> Crianças com idades entre 4 anos a 5 anos e 11 meses.

infantil que envolva a transformação de estruturas e práticas que perpetuam a hegemonia cultural e epistemológica dominante. Como já supracitados ao longo do trabalho, não se trata de decorar uma parede da escola em datas comemorativas ou ler dois ou três livros ao longo do ano com protagonistas negros, trata-se de uma postura educadora constante, que compreende de fato as diferenças e a valorização delas em âmbito coletivo, que busca dentro dessa compreensão, sair da superficialidade, transpondo o campo de uma inclusão superficial e burocrática da temática. É acreditar na valorização e na contribuição inestimável que a temática traz para trabalho no desenvolvimento integral dos alunos na educação infantil.

Não se pode confundir o ato de decorar uma parede na semana da Consciência negra, como a maneira de explorar o campo de experiência “O eu, o outro e nós”. Os profissionais da educação devem assumir o compromisso de cumprir as leis específicas voltadas para a diversidade cultural. É responsabilidade dos professores, em colaboração com seus colegas, implementar, dentro da instituição, projetos, planos e metodologias que promovam, por exemplo, espaços coletivos de leitura. Esses espaços visam formar cidadãos que sejam compreensivos, aceitantes de si mesmos e dos outros, e que cultivem atitudes justas, democráticas e respeitadas, livres de preconceitos. Esse enfoque é fundamental para a promoção de relações étnico-raciais positivas e a Educação Infantil é um ponto de partida ideal para iniciar essas práticas. A Base Nacional Comum Curricular deve ser compreendida como um documento normativo de orientação didático-pedagógica e não como um currículo em si.

Para compreender a estrutura atual da Educação Infantil, podemos compará-la à construção de uma casa. As Diretrizes Curriculares Nacionais atuam como o telhado, oferecendo um referencial teórico essencial para o desenvolvimento da BNCC que, por sua vez, funciona como a base estrutural da casa, como o próprio nome sugere. No entanto, as paredes ainda precisam ser construídas, representando os currículos que devem ser elaborados pelas redes estaduais e municipais, bem como pelos gestores e educadores de cada escola. Essa metáfora, proposta por Maria Thereza Marcilio, coordenadora da Avante, uma instituição voltada para a educação e a mobilização social, reforça a importância de entender que a Base não é um manual de orientação didática ou pedagógica. Os objetivos específicos da BNCC não devem ser tratados como uma lista de tarefas a ser simplesmente incorporada ao cotidiano escolar. Os eixos de interação e brincadeira, juntamente com os Campos de Experiência, oferecem novas estruturas para que essa concepção seja efetivamente implementada, garantindo que os direitos de

desenvolvimento e aprendizagem das crianças sejam plenamente alcançados. Além disso, essa abordagem permite que os professores exerçam autonomia no planejamento de suas atividades, com uma compreensão mais clara das aprendizagens que devem ser promovidas em cada fase do desenvolvimento infantil.

É muito importante, dessa maneira, que a diversidade étnico-racial seja vista como uma característica intrínseca de nossa sociedade e deve ser reconhecida e valorizada desde a infância. O respeito às diferenças deve ser integrado ao cotidiano por meio de atividades como contação de histórias, brincadeiras, danças e músicas, que promovam o reconhecimento e a valorização das experiências culturais de todas as crianças, negras e não negras. Dessa forma, a educação infantil deve ser um ambiente que reconhece e acolhe as diferentes identidades étnicas das crianças, promovendo o respeito e a inclusão.

A seguir, esta pesquisa apresentará uma proposta pedagógica que abrange as discussões realizadas ao longo dessa seção. Essa proposta visa integrar o lúdico—como jogos, rodas, brincadeiras, danças e músicas—como elemento essencial no trabalho da educação infantil, com o foco nas relações étnico-raciais e culturais. A intenção é contribuir para o patrimônio cultural de crianças negras e não negras, fornecendo-lhes referências que possibilitem o autoconhecimento e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Essa integração do patrimônio cultural à construção identitária das crianças contribuirá de maneira significativa para a construção de novas perspectivas sobre as histórias e heranças culturais africanas e afro-brasileiras, que ainda são insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil.

## **5. PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA**

Essa seção se propôs a apresentar, discutir e avaliar a viabilidade de uma proposta pedagógica antirracista que realiza a intersecção entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação infantil e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, conforme propostos por Azoilda Trindade (2013). Para isso, foi concebido um objeto de aprendizagem amparado por uma sequência didática construída à luz dos valores da pedagogia histórico-crítica.

A seção foi organizada em quatro partes. A primeira parte, apresenta os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros elaborados por Azoilda Trindade, incluindo sua origem, forma e conteúdo. Na segunda parte, aborda-se a intersecção entre a BNCC, já discutida na seção anterior e sua intersecção com os Valores Civilizatórios afro-brasileiros, como eles se cruzam e se complementam para a relação de trabalhos com a temática étnico-racial e cultural no contexto infantil. A terceira parte, apresenta as contribuições teóricas dentro da didática (fases e etapas) proposta a luz da Pedagogia Histórico-Crítica. E a quarta e última parte, descreve a construção da sequência didática com base nos pressupostos da PHC, bem como a aplicabilidade e o uso real do objeto de aprendizagem no contexto da educação infantil e os resultados dessa interação, finalizando com a descrição detalhada para a construção do objeto de aprendizagem.

### **5.1 Os Valores Civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Trindade (2013)**

Rememorar a importância da intelectual negra Azoilda Loretto da Trindade para a discussão das relações étnico-raciais no Brasil é destacar o processo de valorização da nossa afro-brasilidade, resgatando a África presente em cada um de nós. Além disso, evidencia que todos os espaços podem e devem ser ocupados para refletir sobre as questões de diversidade.

Mas quem foi Azoilda Trindade? Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015) foi uma intelectual, educadora feminista e negra, dedicada às teorias e práticas no campo da educação antirracista. Nascida no Rio de Janeiro, Azoilda Trindade dedicou sua vida a desenvolver teorias e práticas que promovessem um ambiente escolar inclusivo, acolhendo todas as singularidades. Como uma intelectual comprometida com a educação antirracista, ela elaborou diversos projetos, textos e livros. Como militante, sua vida foi marcada por atuações significativas para a história do Movimento Negro, incluindo a

importante Lei Federal 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história afro-brasileira nas escolas. Azoilda atuou como supervisora educacional na Prefeitura do Rio de Janeiro, professora na Universidade Estácio de Sá e no Conservatório Brasileiro de Música e como coordenadora da Instituição Projeto Diálogo entre Povos. Azoilda faleceu em setembro de 2015, deixando um legado constituído por documentos textuais, livros didáticos e periódicos. Destacam-se suas produções em “A Cor da Cultura”, que incluem materiais audiovisuais, ações culturais e educativas voltadas para práticas positivas de reconhecimento e preservação das culturas afro-brasileiras.

Azoilda Loretto da Trindade, carinhosamente chamada de Azo, trouxe uma contribuição significativa para a Educação Infantil ao integrar os valores civilizatórios afro-brasileiros nessa etapa educacional. Seu objetivo foi ressignificar os significados que permeiam esse campo de estudo e atuação, de modo a nomear e narrar práticas baseadas em valores que refletem maneiras de pensar, fazer, ser e compreender o mundo, carregadas de ancestralidades e africanidades que se manifestaram de forma muito poderosa no território brasileiro.

O texto “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”, de Azoilda Loretto da Trindade, inicia-se com uma citação feita em uma Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. Azoilda (2013), abre o texto da seguinte forma:

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes (Trindade, 2013, p.131).

Este trecho aborda a maneira como as crianças devem ser tratadas, enfatizando a importância da compreensão, tolerância e amizade. Também destaca que as crianças devem ser protegidas contra qualquer tipo de discriminação. O objetivo do texto é alertar e conscientizar os educadores sobre a questão racial, ainda muito presente em nosso contexto, devido aos diversos casos de discriminação que ocorrem no interior das escolas contra crianças negras.

A infância, como uma fase crucial do desenvolvimento humano, nos convida a repensar o mundo e suas inúmeras possibilidades. Sendo assim, essa etapa da educação escolar serve como porta de entrada para o trabalho ético e moral pensado na perspectiva das relações étnico-raciais para professores que compreendam a necessidade de repensar os seus modos de agir, ver e sentir. Renato Nogueira, afirma:

A Infância é a emergência de um acontecimento que interrompe o fluxo corriqueiro das coisas, suscitando algo, ao mesmo tempo, ímpar e banal. Ímpar porque cada momento é único e extraordinário, e, banal porque tudo que acontece é ordinário e comum. Infância nos convida a reinventar o mundo (Nogueira, 2019, p. 131).

Longe de colocar a educação infantil como uma espécie de tábua de salvação, mas sim como etapa que oportuniza o experimentar de novas realidades e possibilidades. Embora se reconheça que a educação formal historicamente tem reproduzido mecanismos sociais de desigualdade, ainda mantemos a crença na educação como um campo fértil para mudanças significativas. Nessa perspectiva histórica, o educador Paulo Freire (1996) destaca que "o mundo não é. O mundo está sendo" (p. 30). Portanto, acreditamos no "saber da História como possibilidade e não como determinação" (Freire, 1996, p. 30). Inspirado no princípio africano dos povos Akan, conhecido como Sankofa, que enfatiza a importância de retornar ao passado para utilizar suas lições e transformá-las em força no presente, visando moldar um futuro melhor, os valores civilizatórios afro-brasileiros surgem como oportunidade para valorizar a África e a herança deixada pelos povos originários desse continente. O que se tem como primícia é o retorno a ancestralidade.

Azoilda Trindade (2006) e pesquisadores como Fabio Leite (2008), Eduardo Oliveira (2003) e Marco Aurélio Luz (2013) apontam que os valores civilizatórios afro-brasileiros constituem um conjunto de características moldadas pelas diversas influências étnicas presentes no povo brasileiro, reconhecendo-os, contudo, como herança de nossos ancestrais africanos,

Embora as sociedades africanas sejam muito diversificadas, a maioria possui valores comuns que nos ajudam a compreender a organização dessas civilizações. Conhecer e compreender valores e culturas de matriz africana que estão presentes em diferentes sociedades no mundo contribui para o conhecimento sobre África, berço das civilizações, para entendimentos sobre o presente que vivemos e aponta para possibilidades futuras. (Brandão; Trindade; Benevides, 2006, p. 46).

Eduardo Oliveira (2003) argumenta que os valores civilizatórios constituem elementos fundamentais das sociedades africanas que, antes da invasão europeia, possuíam a capacidade de vivenciar suas culturas de forma autônoma, apesar das diversas influências externas e dos conflitos internos (p.17). Já para Marco Aurélio Luz (2013) temos a contribuição de que, embora os valores civilizatórios africanos tenham sido ressignificados durante a diáspora negra, eles resistiram aos impactos do colonialismo e da escravidão. Esses valores desempenharam um papel crucial na estruturação das

identidades e das relações sociais dos negros, contribuindo para a afirmação existencial e a continuidade transatlântica de seus princípios e valores transcendentais. Trindade afirma que “os africanos trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil” (Trindade, 2005a, p. 30).

A influência da herança africana, disseminada globalmente pela diáspora, está profundamente incorporada na identidade brasileira. Esses valores permeiam nossa memória, cultura, e cotidiano, refletindo-se em diversas dimensões como música, literatura, ciência, arquitetura, gastronomia, religião e identidade pessoal (Trindade, 2005a, p. 30).

Considerando o contexto nacional caracterizado pela formação cultural e social heterogênea do povo brasileiro é imperativo resgatar e valorizar as raízes afrodescendentes a partir de uma perspectiva que reitere e reafirme essas origens. Conforme destaca Trindade,

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. (Trindade, 2013, p. 132).

A proposta dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros segue para além de simplesmente organizar o legado africano-brasileiro. Ela busca contestar a visão preconceituosa de que as populações negras seriam incapazes de construir uma sociedade coesa e estruturada, fundamentada na harmonia, criatividade e tradição. Azoilda Trindade utiliza o termo "civilizatórios" para sublinhar que as sociedades africanas, formadas por diversas civilizações, persistem e resistem apesar dos impactos coloniais. Esses valores também servem para desafiar a ideia de que a contribuição das populações negras brasileiras se limita ao trabalho braçal e à cultura lúdica (música, dança e esportes), reafirmando, assim, a importância política e epistemológica da herança africana na formação da identidade brasileira.

Nesse contexto, os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros podem ser vistos como uma forma de resistência contra a escravidão e a colonização, que relegaram o continente africano a uma posição de subalternidade cognitiva, cultural e social em relação aos demais continentes. Esses valores oferecem uma perspectiva que desafia o eixo epistemológico da colonialidade do ser, saber e poder. Cada brasileiro, em sua forma

de ser, agir e entender o mundo, carrega essa herança africana, fruto da experiência civilizatória desenvolvida pelos africanos. Assim, os valores afro-civilizatórios proporcionam ao ambiente escolar e à vida cotidiana uma nova perspectiva e uma maneira distinta de ser e estar, contribuindo positivamente para a construção das experiências vividas por negros e negras na diáspora.

Mesmo diante do racismo e das desigualdades sociais, as populações afrodescendente tem continuamente afirmado a vida e contribuído para a definição da identidade brasileira.

Os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, desenvolvidos por Azoilda Trindade (2010), resultam de uma proposta pedagógica do projeto "A Cor da Cultura", que surgiu no contexto das políticas de ações afirmativas, especialmente com a implementação da Lei 10.639/03. Segundo Trindade, esses valores representam um resgate do legado africano que molda a sociedade e a civilidade brasileiras, apesar de suas origens africanas muitas vezes serem ocultadas pela ideia de uma suposta democracia racial no Brasil (Gomes, 2005). Trabalhar com os valores civilizatórios afro-brasileiros trazem para a educação uma perspectiva de se trabalhar dentro de um ponto de vista decolonial, fora do eixo hegemônico e recheado de paradigmas com referências eurocêntricas, fazendo o deslocamento para fora da colonialidade e da ideologia do branqueamento.

Os Valores Civilizatórios afro-brasileiros refletem o legado africano que permeia diversas expressões das comunidades negras no Brasil. Este legado não se restringe a comunidades tradicionais como quilombos e terreiros, nem aos ícones da cultura popular brasileira, como o maracatu, o samba, o jongo e a capoeira. Estruturados de forma sistemática e integrada em formato circular, como uma mandala, os valores civilizatórios incluem: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade. Esses valores, quase autoexplicativos em seus nomes, representam uma ampla variedade de africanidades presentes em todo o território brasileiro.

**Figura 3:** Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Azoilda Trindade (2013)

Lima (2020) oferece uma concepção viva e intensa sobre o desenho da mandala. Quando observamos o desenho, as cores vibrantes e lemos as palavras, percebemos que os valores não seguem uma hierarquia rígida. Em vez disso, eles se entrelaçam e se manifestam de maneira lúdica, com uma profusão de cores, linhas e formas que se movimentam de maneira imprevisível e criativa. Esses valores não são categorias isoladas, mas sim partes de uma de tudo maior e vibrante, um alinhavo contínuo e dinâmico, que nos lembra a espontaneidade e a criatividade presentes no desenho infantil, que não se prende a formas e sentidos fixos.

Esse desenho infantil ilustra como os valores se conectam e interagem: a circularidade cria uma rede de possibilidades interligadas; a oralidade nos proporciona

novas formas de ouvir e compreender; a corporeidade nos lembra da importância do corpo como um bem precioso e essencial para a vida; a musicalidade evoca a criatividade dos povos por meio dos sons; o comunitarismo resgata o compromisso coletivo pela educação das crianças como uma responsabilidade compartilhada; a ludicidade celebra a vida através do brincar; a memória preserva narrativas e conhecimentos que se renovam constantemente; a religiosidade oferece uma conexão com uma energia que nos inspira; e a ancestralidade, presente em todas as gerações, preserva a energia vital, o axé e o desejo de viver... (Lima, p.193 e 194, 2020).

Dessa forma, Trindade (2013), destaca os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentado na mandala, como aspectos que nos definem como sujeitos e que estão presentes em nosso modo de viver.

A *energia vital*, referida como *axé*, baseia-se na ideia de que todos os seres vivos, incluindo plantas, água, pedras, animais, ar e tempo, possuem uma forma de energia. De acordo com essa perspectiva, tudo é considerado sagrado e dotado de vida. Assim, ao interagir com as crianças, devemos utilizar elogios, carinhos, afetos e brincadeiras para promover um ambiente onde elas se sintam cuidadas e valorizadas. A autora sustenta que a escola pode atuar como um espaço fundamental para o fortalecimento do axé, ao adotarmos uma perspectiva que reconheça a sacralidade, a vivacidade, a beleza, refletida em nossa maneira de olhar, sentir e interagir com as crianças da educação infantil.

A *oralidade*, como uma herança da cultura africana, está intimamente ligada ao corpo e se manifesta por meio da voz, da memória e da música, sendo essencial para a comunicação e a identidade. A fala, que carrega as marcas da nossa existência, se revela em histórias, lendas, e acontecimentos cotidianos. Nesse contexto, o professor pode valorizar e explorar a expressão verbal dos alunos, enriquecendo sua participação nas aulas.

A *circularidade* refere-se ao ato de sentar-se em roda para discutir eventos ou contar histórias e se manifesta em práticas culturais como rodas de samba e rodas de capoeira. Esse conceito está associado à coletividade, promovendo a proximidade e a cooperação entre os alunos. promove o movimento e renovação das energias vitais. Na circularidade não há hierarquização das diferenças, mas movimentos que se ressignificam. Na Educação Infantil, as rodas de conversa, as rodas de contação de histórias, as cantigas e as brincadeiras de roda demonstram como esse movimento alimenta diversas possibilidades de conexão entre saberes, olhares, sentidos e afetos.

Já a *corporeidade* nos ensina a valorizar e respeitar cada parte do corpo, especialmente considerando que um povo forçado a deixar a África e trazer apenas seu corpo desenvolveu uma profunda valorização deste como um patrimônio significativo, uma vez que o corpo preserva e expressa diversas memórias e experiências. É crucial, portanto, na Educação Infantil, que educadores e educadoras valorizem os corpos de seus alunos e os seus próprios corpos não de forma narcísica, mas como instrumentos de troca e encontros. A valorização dos corpos deve ser vista como uma oportunidade para construção e compartilhamento de saberes. Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo e respeitá-lo são desafios pedagógicos importantes. Atividades como dançar, brincar, rolar e observar devem ser realizadas com consciência, promovendo a aceitação dos corpos concretos em vez de ideais.

Na *musicalidade* temos a música brasileira com profundas raízes africanas, refletidas na riqueza de seus ritmos e danças. A musicalidade pode ser explorada na educação através do canto, do sorriso e da utilização de músicas que celebram nossa cultura. Devemos evitar as músicas estereotipadas e o conteúdo musical repetitivo frequentemente veiculado na TV e em diversos momentos escolares. Em vez disso, é essencial ouvir músicas que reflitam nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos e nosso gosto musical, para evitar a formação de indivíduos musicalmente alienados desde a infância.

Já na *ludicidade* temos a alegria e o gosto pelo riso e pela diversão que são fundamentais para a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma constantemente a vida e deseja viver plenamente, estaríamos desprovidos de cultura e manifestações culturais genuínas. Portanto, é crucial que, na Educação Infantil, haja uma abundância de brincadeiras, brilho no olho e celebração da vida.

E por fim, a *cooperatividade* que ressalta a natureza plural e coletiva da cultura negra. É fundamental ao abordar a africanidade, utilizar o conceito de “coletivo”, uma vez que pensar na cultura africana implica considerar a comunidade, a diversidade e o grupo, valorizando a cultura do plural e do compartilhamento.

A construção de espaços diferenciados de ensino e convívio, fundamentada nos valores civilizatórios afro-brasileiros é apresentada como uma metodologia urgente e necessária para promover uma educação antirracista, refletindo a longa trajetória histórica de resistência e resiliência do povo negro.

Ao serem forçados a atravessar o oceano durante a diáspora africana, o povo negro foi privado de elementos e vínculos que pudessem compor uma memória para as gerações

futuras. Assim, a *memória* se torna um valor civilizatório essencial, pois, ao sentir esses valores inscritos na nossa lembrança e deixá-los aflorar, se cultua a ancestralidade. Isso significa que, através dos corpos e falas, os ancestrais estão presentes em nossas ações, permitindo-nos relembrar e perpetuar todos que vieram antes. A *religiosidade* como valor civilizatório afro-brasileiro permite compreender o aspecto sagrado do cuidar e ser cuidado, do ver e ser visto, do compreender e ser compreendido, pois os corpos são templos sagrados de uma ancestralidade potente que atua constantemente, modificando e transformando existências.

Segundo Lima (2020), pode-se compreender que os valores civilizatórios afro-brasileiros são traços ancestrais que, reinterpretados no presente com base no passado, podem auxiliar na criação de alternativas educativas e formativas. A ancestralidade carrega o mistério da vida, valorizando e honrando aqueles que testemunharam a história e experiências de vida antes de nós, permitindo uma atenção ao presente para projetar futuros a partir do agora.

Propõe pensar a escola como um local de trocas, um ambiente acessível a todos de forma igualitária e de qualidade, defendendo principalmente uma formação de docentes pautada numa pedagogia antirracista, que seja inserida durante todo o ano letivo e que se configure como uma metodologia da práxis, com ações contínuas e constantes.

## **5.2 A Interseção entre a BNCC e os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: Uma proposta pedagógica autêntica para a educação infantil**

Pensando em uma movimento de articulação entre a BNCC enquanto documento de caráter normativo e obrigatório e, os Valores Civilizatórios afro-brasileiros de Azoilda Trindade, surge como possibilidade, a formulação de uma proposta pedagógica antirracista que se aplica dentro do cotidiano escolar com base na diversidade e na troca de saberes respeitando as subjetividades e singularidades presentes dentro do espaço escolar.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil nos convida a considerar a criança em sua totalidade, incentivando a reflexão sobre as relações que estabelece com seus pares, a construção de sua identidade e as conexões criadas a partir de si mesma e daqueles que a rodeiam. Refletir sobre o nosso corpo e o dos outros nos

leva a pensar sobre a realidade em que esse corpo está inserido e as implicações sociais às quais ele está sujeito. De acordo com Nima Lino Gomes (2002, p. 41):

[...] o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação espaço e tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (Gomes, 2002, p.41).

O racismo, sendo parte integrante da estrutura social em que vivemos, impacta as crianças desde a primeira infância. Bento (2011), em uma revisão bibliográfica, observa que a partir dos 3 a 5 anos de idade, as crianças já são capazes de perceber as diferenças raciais presentes na sociedade e de interpretá-las, identificando o que é socialmente valorizado ou desvalorizado. De acordo com a autora, as noções de diferenças e hierarquias raciais em nossa sociedade são assimiladas primeiramente na família, seguidas pelo convívio nas ruas, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e escolas. Bento (2011) em uma análise dos estudos de Fazzi (2004) observa que:

(...)no processo de aquisição do conceito de cor-raça, estudos com crianças norte-americanas de 3 a 5 anos revelaram que a consciência cognitiva de raça surge nessa etapa da vida. A preferência da cor branca na idade de 4 anos, é transformada, aos 5 anos, em nítida compreensão de que essas características biológicas são conectadas a categorias sociais” (Bento, 2011, p.102).

Com base nessa reflexão, este trabalho propõe um recorte etário focado em crianças pequenas de cinco anos em idade pré-escolar. Utilizando os cinco campos de experiência delineados na Base Nacional Comum Curricular (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), que junto com os Valores Civilizatórios afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade) se constituíram base para a propostas de interações criadas pela sequência didática desenvolvida para dar suporte a objeto de aprendizagem denominado “Baú de Ubuntu – Humanidade para todos”. As propostas foram organizadas conforme os campos de experiência estabelecendo ligação direta com os Valores Civilizatórios afro-brasileiros.

#### 1) Campo de experiência: EU, O OUTRO E NÓS

Este campo de experiência visa oferecer às crianças a oportunidade de interagir com seus pares, com os adultos e com elas mesmas, promovendo a construção de

autonomia e reciprocidade. Busca também o reconhecimento das construções sociais em que estão inseridas e o contato com outras culturas. Bento (2011) destaca um estudo de Cavaleiro (2003), que revela:

(...) (Cavaleiro, 2003) buscando investigar como se tem desenvolvido, ao longo de três gerações sucessivas de famílias negras de baixa renda, o processo de socialização de filhos e netos no tocante ao pertencimento racial. Dentre os resultados que encontrou, a autora observou que algumas famílias destacaram a necessidade de levar a criança a se perceber como indivíduo negro e de auxiliá-la a se perceber com potencialidade igual à do branco. (Bento, 2011, p.104 - 105).

Analisando esse campo e estabelecendo ligação com os valores civilizatórios, foram elaboradas as seguintes propostas, com os respectivos objetivos:

- Contação de histórias e lendas (oralidade, cooperativismo e circularidade). Ter acesso a exemplos históricos positivos de origem étnica negra;
- Confeção em tela de princesas africanas de origem religiosa (religiosidade, ancestralidade, ludicidade e circularidade). Apresentar princesas negras africanas para trabalhar no desenvolvimento do imaginário infantil a representação, autoaceitação, identidade e aspectos estéticos fora dos padrões eurocêtricos;
- Brincadeiras com tecidos coloridos para a confecção de capulanas africanas. (ancestralidade, ludicidade, cooperatividade, oralidade e circularidade). Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modo de vida, experienciar de forma prática a valorização de elementos culturais de origem africana e;
- Preparo e degustação de alimentos de origem afro-brasileiros (energia vital, religiosidade, ancestralidade e circularidade). Apresentar a origem dos alimentos, suas funções, histórias e modos de preparação, além de destacar o caráter religioso e cooperativo da alimentação na cultura africana, colaborando para o entendimento inicial e a valorização das contribuições de origem africanas na formação da cultura brasileira.

## 2) Campo de experiência: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Neste campo, a consciência corporal é abordada junto com a interação entre corpo, emoção e linguagem. Esta dinâmica, em que o corpo assume o protagonismo, oferece uma oportunidade valiosa para explorar a corporeidade a partir da perspectiva das culturas africanas. As emoções também desempenham um papel significativo neste contexto.

Filgueira (2021), em seu artigo "Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia ético-filosófica do corpo deseducado", destaca:

É Bell Hooks (2010) quem denuncia os estragos no campo afetivo causados pela escravidão: a repressão das emoções. Não se pode chorar. Sorrir é repellido. E expressão de dor é vetada. A manifestação afetiva, de qualquer fraqueza, que faz parte da condição humana, é tolerada. Dar e receber carinho são proibidos. Ser feliz, nem pensar. Gerações pretas inteiras foram e são criadas sob o estigma da interdição das emoções (Filgueira, 2021, p. 35).

Analisando esse campo e estabelecendo ligação com os valores civilizatórios, foram elaboradas as seguintes propostas, com os respectivos objetivos:

- Brincar com jogos de origem africana que promovam movimentação corporal como “amarelinha africana”, ou “teca- teca” (corporeidade, musicalidade, cooperatividade e circularidade). Pular a amarelinha africana ao ritmo do compasso das palmas dos colegas sem perder a interação com os colegas que estão dentro da amarelinha e;
- oficina para confecção de tambores africanos (axé, musicalidade, ludicidade, ancestralidade e circularidade), apresentar aos alunos a história dos tambores africanos, o pulsar do tambor com a ligação das batidas do coração e a emoção que batidas provocam, apresentar o “Olodum” e praticar os movimentos corporais de batuque como forma diversificadas de expressão dos sentimentos, emoções e sensações.

### 3) Campo de experiência: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Enfatiza as experiências das crianças com diversas manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com um enfoque estético e crítico. É fundamental ampliar as possibilidades para que as crianças tenham acesso a diversos tipos de arte, não se limitando apenas às tradições eurocêntricas e aos modelos hegemônicos de nossa sociedade. Além disso, destacamos a importância de não tratar as artes de origem africana em uma vertente apenas folclórica, mas sim de abordá-las e valorizá-las em igualdade com os diversos modelos culturais.

Analisando esse campo e estabelecendo ligação com os valores civilizatórios, foram elaboradas as seguintes propostas, com os respectivos objetivos:

- Trabalho com tecidos coloridos de estampa étnica (axé, ancestralidade, ludicidade, cooperatividade, oralidade e circularidade) apresentar a capulana africana como tecido versátil utilizando de versas formas, refletir sobre o colorido dos tecidos e apreciar o senso estético de origem africana;
- pintura em tela de princesas africanas de origem religiosa (religiosidade, ancestralidade, ludicidade e circularidade), apreciar esteticamente os padrões de beleza africanos utilizando suportes e riscadores artísticos para a representação das princesas;
- pintura de representação da arte rupestre (ancestralidade, memória e ludicidade). Expressa-se por meio do desenho utilizando diversidade de materiais no fazer artístico e;
- confecção de tambores africanos (axé, musicalidade, ludicidade e ancestralidade). Utilizar sons produzidos por materiais recicláveis em contexto de apreciação da diversidade musical de origem africana presente na cultura brasileira.

#### 4) Campo de experiência: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

De acordo com a BNCC (2017), esse campo enfatiza as experiências com a linguagem oral, como conversas, cantigas, brincadeiras de roda e jogos cantados, que ampliam as formas de comunicação social. Também destaca a leitura de histórias, que favorecem aprendizagens relacionadas à leitura, imaginação e representação, bem como a linguagem escrita, incentivando as crianças a explorarem textos, imagens, personagens e emoções. O campo inclui experiências com práticas cotidianas de uso da escrita em contextos significativos, promovendo a imitação de atos escritos em brincadeiras de faz de conta e situações em que as crianças se arriscam a ler e escrever espontaneamente, apoiadas pelo professor.

Analisando esse campo e estabelecendo ligação com os valores civilizatórios, foram elaboradas as seguintes propostas, com os respectivos objetivos:

- Jogo da memória de palavras de origem africanas (oralidade, memória e circularidade), apresentar as contribuições dos povos africanos na constituição da língua portuguesa falada e escrita no Brasil;
- leitura dos nomes dos países africanos (memória e ludicidade) apresentar aos alunos os cinquenta e quatro países que formam o continente africano, levantando

hipótese em relação a língua escrita, separando o nome dos países em ordem alfabética (identificação dos grafemas e fonemas) e;

- roda de conversas sobre questões raciais (circularidade, oralidade e ancestralidade) e apresentar a diversidade de tons de peles existentes, expressando as ideias e hipóteses sobre o tema por meio da oralidade.

##### 5) Campo de experiência: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.

Neste campo, encontramos diversas formas de interação que nos permitem conhecer a diversidade do continente africano, desmistificando a teoria de unidade sociocultural e econômica. A intenção é que as crianças estabeleçam relações de comparações entre o mundo sociocultural.

Analisando esse campo e estabelecendo ligação com os valores civilizatórios, foram elaboradas as seguintes propostas, com os respectivos objetivos:

- Construção de Mapas do Brasil e do Continente africano (territorialidade, memória e ludicidade), favorecer uma imersão inicial nas relações Brasil-África, no processo de valorização e reconhecimento das contribuições culturais afro-brasileiras acionando e construindo memórias táteis, visuais e afetivas;
- oficina de arte rupestre com lixa e giz de cera colorido (ancestralidade, memória, ludicidade e circularidade), apresentar o continente africano como berço da humanidade, explorando os registros históricos feitos em cavernas, elevando a importância do continente africano como pioneiro no processo humanização e;
- exibição das bandeiras dos cinquenta e quatro países africanos (memória e ludicidade), apresentar a pluralidade do continente africano, visto muito vezes, como uma “coisa só” e realizar a apresentação inicial dos nomes dos países africanos para ampliação de vocabulário e contextualizações futuras, como no mundo dos esportes, noticiário etc.

Ao abordar a temática das relações étnico-raciais e culturais, o entrelaçamento entre os campos de experiências que norteiam a educação infantil, juntamente com os valores civilizatórios afro-brasileiros, pode-se concluir a existência de uma possibilidade autêntica de proposta de intervenção para crianças em contexto pré-escolar. Essa abordagem tem condições efetivas de instigar educadores a formularem planos e ações didáticas que contribuam para a implementação de práticas pedagógicas destinadas a

fortalecer as discussões sobre as relações étnico-raciais e culturais. Esse enfoque não busca apenas enriquecer o currículo escolar e a valorização das contribuições africanas no contexto cultural brasileiro, mas, também, promover uma educação mais equitativa e inclusiva, que reconheça e valorize a identidade das crianças negras, trabalhando desde pequenos na sua autoimagem e aceitação individual, com vistas em uma construção subjetiva positiva. Em última análise, a integração dessas propostas visa a formação de uma consciência crítica e respeitosa desde a primeira infância.

### **5.3 Sequência didática: fases e etapas da Pedagogia Histórico-Crítica**

A educação é um campo de pesquisa e estudos caracterizado por intensas disputas teórico-metodológicas que fundamentam a produção do conhecimento e o trabalho pedagógico. Como uma construção histórico-social, ela reflete elaborações históricas e contraditórias de diversos campos do conhecimento, fortemente influenciados pelo campo científico. Nesse cenário de disputas é essencial que haja coerência lógica nos pressupostos e fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a prática pedagógica dos professores no ambiente escolar.

A pedagogia histórico-crítica, enquanto método pedagógico, vai além dos procedimentos, técnicas, instrumentos e estratégias que orientam o ato de ensinar. Ela incorpora esses elementos, mas também fundamenta e orienta os procedimentos teóricos e práticos, ou seja, a práxis, do ensino na educação escolar (Saviani, 2005).

De acordo com Gasparin e Petenucci (2012), a pedagogia histórico-crítica busca resgatar a importância da escola e reorganizar o processo educativo, enfatizando o saber sistematizado, que define a especificidade do conhecimento escolar. Esta teoria é relevante para a educação brasileira por propor um método de trabalho diferenciado, com passos essenciais para o desenvolvimento do aluno: prática social, problematização, instrumentalização e catarse. Seu método de ensino estimula a atividade e iniciativa do professor, favorece o diálogo entre alunos e professores, valoriza a interação com a cultura acumulada historicamente e considera os interesses, ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos e sua ordenação para o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos (Gasparin; Petenucci, 2012, p.4).

Para ser um professor ativo é fundamental conhecer cada criança do seu grupo de atuação, levando em conta seu desenvolvimento sócio-histórico e cultural. Dessa forma,

o professor “[...] torna-se capaz de construir pontes entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe e, é capaz de aprender com a ajuda do mesmo” (Arce, 2013, p. 07). Ainda segundo Arce (2013), é essencial haver um equilíbrio entre atividades planejadas pelo professor, que oferecem oportunidades de aprendizagem e permitam a avaliação do desenvolvimento das crianças e atividades que incentivem a iniciativa infantil, como a expressão, a exploração e a descoberta.

Dessa forma, cada objetivo definido em um planejamento deve levar em conta o público-alvo daquele conteúdo, o desenvolvimento alcançado por ele até o momento e as particularidades de sua faixa etária. Com base nessa articulação, são determinados os recursos e procedimentos a serem utilizados, assim como as formas de avaliação da aprendizagem. Portanto, o método de trabalho oferecido pela PHC, se articula perfeitamente com a intersecção proposta na presente pesquisa entre a BNCC e os Valores Civilizatórios afro-brasileiros, já que cabe ao professor criar condições para intervir no processo de humanização do aluno, visando possibilitar a formação de uma nova concepção de mundo (Campo de experiência: “Eu, o outro e nós). Do ponto de vista do método pedagógico, essa possibilidade se baseia na interpretação da realidade por meio de conteúdos científicos, históricos e críticos. O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica toma como referência a importância da concepção de mundo na formação do ser social. Duarte (2015) discute a importância da concepção de mundo para a educação escolar. O autor destaca as contribuições dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, defendendo uma visão de mundo que transcenda a imediatez da realidade e enfatizando o papel do professor e do aluno na busca pela constituição de sua autonomia. Sendo assim, os valores civilizatórios afro-brasileiros também se encaixam, já que propõem uma abordagem pedagógica que enfatiza a alteridade, a diversidade e a escuta, transcendendo os limites da sala de aula e do currículo escolar. Eles envolvem uma nova maneira de vivenciar o mundo e uma nova forma de sociabilidade, ou seja, a transformação da realidade.

A base teórica para a aplicação da Teoria Histórico-Crítica é sustentada pelo trabalho de João Luiz Gasparin, especialmente em sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Neste trabalho, são descritos cinco passos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada na abordagem metodológica dialética do conhecimento. Esses passos metodológicos incluem: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. A prática social inicial utiliza os conhecimentos prévios e as experiências diárias dos alunos para contextualizar

o conteúdo a ser ensinado, buscando estabelecer uma conexão com a realidade dos educandos. Sobre isso, Gasparin (2015) destaca,

[...] o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado [...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto (Gasparin, 2015, p.13).

O segundo passo refere-se à problematização, que envolve a análise e discussão das diversas dimensões do conteúdo (conceitual, histórica, social, política etc.). caracterizado por um “o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, [como] o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa” (Gasparin, 2015, p. 33).

A instrumentalização, que constitui o terceiro passo, se realiza através da mediação do professor entre o conhecimento e os alunos. Neste estágio, o conteúdo é abordado de maneira sistemática, visando resolver as questões identificadas na etapa anterior. De acordo com Gasparin (2015, p.51), este momento,

[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. Nesse processo é que o aluno vivencia a construção dialética do conhecimento. Assim, a aprendizagem tem como ponto de partida o conhecimento que já existe, o sincrético, e pela mediação da análise, aos poucos esse conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, até alcançar o nível de um conhecimento mais complexo, elaborado e abrangente, o sintético (Vasconcellos, 1993).

O quarto passo é a catarse, fase em que o aluno expressa sua compreensão do processo, seja de forma escrita ou oral, refletindo a sua interpretação pessoal, “[...] sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado” (Gasparin, 2015, p.127). Essa etapa geralmente facilita os processos avaliativos.

Importante salientar que a problematização, instrumentalização e catarse são etapas distintas, mas simultâneas no processo de ensino e aprendizagem. Embora cada uma tenha suas particularidades é problemático analisá-las apenas sob uma perspectiva formal e linear, sem considerar o movimento dialético e as interações entre elas. Entender a lógica materialista-dialética é essencial para uma compreensão plena do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, como salienta Martins (2013),

Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani (1984, 2008) propõe cinco passos que, na qualidade de momentos articulados e interdependentes, possam pautar o trabalho pedagógico. Assim, consideramos que tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor (Martins, 2013, p. 289).

Portanto, é inadequado tratar a prática social simplesmente como uma etapa adicional em uma sequência rígida de passos a serem seguidos de maneira mecânica.

O que leva ao quinto e último passo, a prática social final do conteúdo, na qual o educando aplica o conhecimento adquirido por meio de ações tanto objetivas quanto subjetivas, visando transformar sua realidade social. Gasparin (2015), destaca a importância desse estágio, “afirma que o desenvolvimento de ações reais e efetivas ultrapassam o fazer material, pois é nesse processo mental transformado que é possível uma análise e uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos” (Gasparin, 2015, p.140).

De acordo com Gasparin e Petenucci (2012), a aplicação dos conhecimentos científicos sistematizados, quando analisados por meio do movimento dialético prática/teoria/prática, permite que os alunos se apropriem desses conhecimentos de maneira significativa para suas vidas. A teoria, ao iluminar a prática dentro de um contexto histórico, deve ser planejada e mediada pelo docente e concretizada pelos discentes. A didática desempenha um papel crucial para que a teoria se transforme em prática efetiva, tornando a metodologia realmente eficaz no processo de ensino-aprendizagem. É evidente que a didática da Pedagogia Histórico-Crítica é tanto viável quanto aplicável, contribuindo significativamente para o processo educativo ao promover uma aprendizagem significativa. Esta abordagem facilita a socialização do saber sistematizado, capaz de transformar o comportamento dos alunos e permitir que estes se posicionem de maneira consciente na sociedade (Gasparin; Petenucci, 2012, p.15)

Diante do panorama educacional brasileiro, caracterizado por currículos eurocêntricos e colonizados, é essencial implementar práticas que promovam um currículo plural e que valorizem a diversidade, conforme destacado por Gomes:

A proposta de uma educação para a diversidade está no cerne da Lei 10.639/03 e de tantas outras legislações educacionais brasileiras que trazem para o currículo a discussão sobre o trato democrático das diferenças. Ela exige

mudanças de postura pedagógica, o desafio do diálogo intercultural e intergeracional, a superação de preconceitos e estereótipos e uma postura aberta e democrática frente ao diverso (Gomes, 2008, p. 152).

Em consonância com essas perspectivas e abordagens, a proposta que será apresentada no próximo subitem, fundamenta-se em uma abordagem didática que visa promover, no contexto escolar da educação infantil, a importância e valorização do trabalho com a diversidade cultural presente na sociedade brasileira. Isso será feito por meio de um objeto de aprendizagem e a sequência didática, no modelo dos passos propostos por Gasparin (2015).

A seguir, serão apresentadas a aplicabilidade do objeto de aprendizagem, sua descrição detalhada, bem como as propostas de planejamento e as ações preliminares que levaram à sua elaboração (sequência didática).

#### **5.4 Implementação e impacto do “Baú de Ubuntu” no contexto educacional infantil**

O “Baú de Ubuntu – Humanidade para Todos”, foi idealizado para ser um objeto de aprendizagem que viesse de encontro as necessidades da docência para o trabalho de ensino e aprendizagem no contexto de educação infantil. A escolha por filosofias africanas, nesse caso a Ubuntu, tem o objeto de salientar a presença do saber africano tradicional, anterior ao colonialismo europeu e sua estrutura de pensamento homogênea, que fundamenta ações e pensamentos transplantados para o Brasil e as Américas. Esses elementos, redimensionados pelas circularidades culturais e pelas encruzilhadas diaspóricas, ainda influenciam o cotidiano das comunidades afrodescendentes e seus agregados. Trazer a filosofia UBUNTU para o centro da discussão representa uma ruptura com a visão colonialista, que posiciona a Europa como mestre e a África como discípulo. Esta visão equivocada ignora que pensamentos sofisticados e questionamentos profundos sobre o mundo podem emergir do território africano. As filosofias africanas, em contraste com o pensamento eurocêntrico e norte-americano, centralizam a preocupação com o OUTRO e a existência humana de forma coletiva, o que se encontra de forma abundante na Filosofia Ubuntu, escolhida para ser o título do objeto de aprendizagem.

Segundo Ramose (1999), a palavra "Ubuntu" deriva da combinação dos termos "ubu" e "ntu". Explica que o prefixo "ubu" engloba a ideia do Ser em seu estado dinâmico e integral, anterior às manifestações particulares ou modos de existência e, em constante movimento. O sufixo "ntu" refere-se a todas as manifestações particulares e aos modos

distintos de existência. Nesse contexto, a compreensão da palavra "Ubuntu" permite indicar tudo o que está em nosso convívio, tudo aquilo que compartilhamos em uma realidade integradora e em contínua transformação.

Filosoficamente, é melhor aproximar-se deste termo como uma palavra hifenizada, ubu-ntu. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e na raiz ntu. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu, aberto à existência, é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu é sempre orientado para um ntu. (Ramose, 1999, p. 50).

Ainda sobre esse enfoque, Ramose, destaca:

Ubuntu é a raiz da filosofia africana. A existência do africano no universo é inseparavelmente ancorada sobre ubuntu. Semelhantemente, a árvore de conhecimento africano deriva do ubuntu com o qual é conectado indivisivelmente. Ubuntu é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem as bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através do ubuntu. (Ramose, 1999, p. 1)

A palavra "Ubuntu" sugere a articulação entre a existência do ser e as diversas formas de compreendê-lo em sua essência e modos de convivência.

A ética Ubuntu, originária dos povos sul-africanos Zulu e Xhosa, pode ser compreendida como a busca de uma humanidade inclusiva. Segundo Nascimento (2016), Ubuntu é denominada como uma "Filosofia do Nós", representando uma ética coletiva que visa conectar as pessoas com a vida, a natureza, o divino e outras pessoas de forma comunitária. Em um plano de imanência, todas as forças se unem e se cruzam. A filosofia Ubuntu, no pensamento africano, oferece uma perspectiva de construção coletiva do pensamento e da racionalidade humana. Ainda em Nascimento (2016), os princípios fundamentais da ética Ubuntu são guiados pela preocupação com o outro, solidariedade, partilha e vida em comunidade. Esses princípios destacam a essência da filosofia Ubuntu, que vê a existência humana como essencialmente coletiva, afirmando que uma pessoa não pode ser plenamente humana sozinha. Para isso, a base da filosofia Ubuntu integra os fundamentos de uma ética que valoriza a humanidade e a comunidade.

Sobre a ética da filosofia Ubuntu, Saraiva (2019) explica que:

Esta dinâmica da linguagem consegue produzir uma comunicação abrangente sobre a totalidade da realidade, isto faz com que a ética Ubuntu se concentre

em uma conexão de relações de pessoas consigo e com outras pessoas dentro da comunidade por meio do Ntu que “é o denominador comum que aparece em todos os seres (Saraiva, 2019, p. 101).

Dessa forma, o ser em comunidade é entendido por meio de sua integração e conexão com sua comunidade. Saraiva (2019) argumenta que o conhecimento sobre a ética Ubuntu permite experimentar nossa experiência humana não de maneira individual, mas em um grau comunitário, sempre projetado em um contexto de compreensão social. Essa perspectiva abrange o pensamento integrador da ética Ubuntu, destacando o ser e sua relação social dentro da comunidade.

A filosofia Ubuntu baseia-se no pensamento filosófico africano de coletividade e integração dos elementos da natureza e da existência humana. Cunha Júnior esclarece o pensamento africano como:

[...] formas filosóficas de refletir e ensinar e aprender sobre as relações dos seres da natureza, do cosmo e da existência humana, são filosofias pragmáticas da solução dos problemas da vida na terra, profundamente ligados ao existir e compor o equilíbrio de forças da continuidade saudável destas existências, sempre na dinâmica dos conflitos e das possibilidades de serem postas em equilíbrio. A contradição e a negociação. Os problemas da existência física e espiritual fundamentam-se nos da existência de uma totalidade que governa as gerações e que permite a continuidade dinâmica da vida pela interferência humana. São formas de pensar, tomadas dos mitos, dos provérbios, dos compromissos sociais que formam uma ética social, refletem, inscrevem [...], registrado na oralidade os condicionantes da existência humana, da formação social, das relações de poder e justiça, da continuidade da vida. A natureza como respeito profundo a vida (Cunha, 2010, p. 82).

Baseada na ancestralidade africana, a filosofia Ubuntu foca essencialmente no indivíduo, na natureza e nas interações entre esses elementos, evidenciando uma interdependência intrínseca. Nesse contexto, cada ser contribui de maneira coletiva e integradora para a formação das relações. Portanto, tanto a filosofia Ubuntu quanto a filosofia africana são construídas sobre a solidariedade e a interação mútua, onde a existência de um depende da existência do OUTRO. Esse entrelaçamento entre a importância do OUTRO (BNCC, 2017), baseada na importância da ancestralidade, cooperatividade, religiosidade (o respeito ao sagrado), a natureza como sagrado, a oralidade na transmissão do conhecimento, que culminam nos valores civilizatórios afro-brasileiros, que podemos enxergar a filosofia Ubuntu com uma aliado para a proposta de ensino e aprendizagem que o trabalho se propôs a realizar, por meio do objeto de aprendizagem.

Seguindo agora para a parte prática do uso do baú, iremos evidenciar a partir desse ponto, a sequência didática elaborada a luz da PHC.

A *prática inicial social* da sequência proposta, ocorreu por meio dos desenhos realizados na coleta de dados, antes no início da utilização da utilização efetiva do Baú, por meio dos desenhos realizados e leitura de imagens realizados durante a coleta de dados. Foi possível perceber que parte dos alunos pretos e pardo, cerca de 65%, contemplando a média das atividades desenvolvidas na coleta, encontrou dificuldade em se representar ou de sentir-se representado nos espaços. Como apresenta a **Figura 4**:

**Figura 4:** Aluno negro utilizando lápis bege para se autor representar



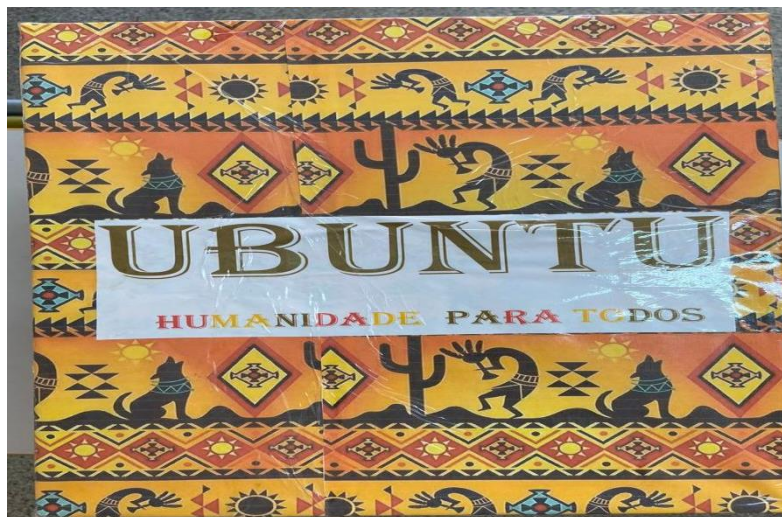
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Essa falta de representatividade, faz com que crianças pretas e pardas não se encontrem socialmente, como se não houvesse um lugar de pertencimento a elas. A rejeição da própria imagem, ocorre devido à imposição de padrões estéticos predominantemente eurocêntricos e à ausência de conhecimento sobre as matrizes africanas como referências estéticas, valores e epistemológicas.

Seguindo a sequência didática, para problematizar e instrumentalizar os alunos, foi utilizado o Baú de Ubuntu. Como maneira de *problematizar*, o próprio baú foi utilizado para essa finalidade. Foi apresentado aos alunos, o Baú de Ubuntu com estampa

étnica africana, e cuja estampa foi representada por animais, movimentos tribais e elementos simbólicos como sol, triângulos, entre outros. Na parte da tampa, foi adicionado a frase “Ubuntu – humanidade para todos”, conformem apresentam as Figuras 5 e 6:

**Figura 5:** Tampa da caixa do baú com estampa africana.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 6:** Baú com vista lateral. Tampa e parte de baixo



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Sentados em roda, no pátio da escola, os estudantes expressaram um interesse notável em descobrir mais sobre o baú, levantando questões sobre sua procedência e o que estava escrito em sua tampa. Após uma série de suposições, chegaram ao consenso de que o Baú tinha origem africana e iniciaram conjecturas sobre o que poderia estar contido nele (**Figura 7**).

**Figura 7:** Alunos sentados em roda para decifrar a origem do baú



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imediatamente após, os alunos foram desafiados a interpretar a inscrição na tampa: “Ubuntu - humanidade para todos”. Foram variadas as respostas e algumas já apresentaram a decodificação das letras de forma isolada.

Após a conclusão da etapa anterior, iniciou-se o processo de *instrumentalização* da sequência didática. No total, foram realizadas doze atividades distintas, realizadas no período de dois meses.

Para promover uma compreensão mais clara sobre o objeto de aprendizagem, designaremos as atividades como “dia”, totalizando, assim, DOZE DIAS. Em cada “dia”, um objeto catalisador foi inserido no baú, servindo como um guia para o desenvolvimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Foi esclarecido aos estudantes que, sempre que o baú fosse apresentando, ele conteria um objeto que abriria portas para um vasto conhecimento, transformando o baú

em um objeto “mágico” capaz de transmitir ensinamentos valiosos. Nesse contexto, também foi explicado que o baú só poderia ser aberto quando todos os alunos estivessem dispostos em círculo (circularidade – valor civilizatório afro-brasileiro que indica movimento, renovação, processo e coletividade) e sob o comando das palavras “Ubuntu - Humanidade para todos”. Essas explicações foram fundamentais para contextualizar o uso do baú. Dessa forma, ficou estabelecido que o baú só poderia ser aberto quando todos estivessem na mesma posição (círculo), ninguém acima e ninguém abaixo.

Em cada um dos doze dias em que o objeto de aprendizagem foi utilizado, antes que a tampa fosse aberta, os alunos participavam de um jogo de adivinhação, tentando prever qual objeto estaria em seu interior.

No primeiro dia da abertura do baú, contou-se com a participação de doze alunos. A atividade proposta, teve a duração de um dia e o desenvolvimento da atividade foi a contação da lenda Ubuntu e o objeto disparador utilizado para desencadear a atividade foi um tapete de tecido sintético com retalhos coloridos (**Figura 8**). O objetivo foi apresentar aos alunos a lenda que dá nome ao baú e o seu significado dentro da filosofia africana, promovendo valores civilizatórios afro-brasileiros como a oralidade, o cooperativismo e a circularidade. Ao abrir o Baú, os alunos se surpreenderam ao encontrar um tapete dentro dele. O tapete seria utilizado sempre que o baú fosse aberto, para que pudessem se sentar em círculo, todos no mesmo nível, sem hierarquias. Em seguida, contou-se a lenda do Ubuntu<sup>24</sup> para explicar a filosofia africana “Eu sou porque nós somos”. Os alunos apreciaram a lenda e concordaram que todos as pessoas precisam ser consideradas iguais (**Figura 9**).

---

<sup>24</sup> Essa é uma belíssima lenda africana que aborda valores sobre cooperação, igualdade e respeito. Conta-se que um antropólogo ao visitar uma tribo africana, quis saber quais eram os valores humanos básicos daquele povo. Para isso, ele propôs uma brincadeira às crianças. Ele então colocou uma cesta cheia de frutas embaixo de uma árvore e disse para as crianças que a primeira que chegasse até a árvore poderia ficar com a cesta. Quando o sinal foi dado, algo inusitado ocorreu. As crianças correram em direção à árvore todas de mãos dadas. Assim, todas chegaram juntas ao prêmio e puderam desfrutar igualmente. O homem ficou bastante intrigado e perguntou: — Por que vocês correram juntos se apenas um poderia ganhar todas as frutas? Ao que uma das crianças prontamente respondeu: — Ubuntu! Como um de nós poderia ficar feliz enquanto os outros estivessem tristes? O antropólogo ficou então emocionado com a resposta. Ubuntu é um termo da cultura Zulu e Xhosa que quer dizer “Sou quem sou porque somos todos nós”. Eles acreditam que com cooperação se alcança a felicidade, pois todos em harmonia são muito mais plenos. Fonte: <https://www.xapuri.info/news/ubuntu-eu-sou-porque-nos-somos/>

**Figura 8:** Tapete de tecido sintético colocado dentro do baú



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 9:** Contação da lenda Ubuntu



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O segundo dia, contou com a participação média de quinze alunos, que iniciaram as atividades sentados em roda. O objeto disparador utilizado para abertura do baú, foram mapas do Brasil e do continente Africano. A atividade proposta foi a construção desses mapas com materiais recicláveis naturais (grãos, areia, folhas) e sintéticos (lã, macarrão,

tinta), conforme apresenta a **Figura 10**, e levou dois dias para ser finalizado. O objetivo era favorecer uma imersão inicial nas relações Brasil–África, apresentado a distância física, como também a proximidade cultural entre os dois territórios, acionando e construindo memórias táteis, visuais e afetivas. Os valores civilizatórios afro-brasileiros enfatizados foram a circularidade, a memória e a territorialidade. Ao abrir o baú, os alunos encontraram os mapas e exploraram os seus tamanhos, as distâncias entre locais e outros aspectos (**Figura 11**). Em seguida, foram desafiados a decorar dois mapas, previamente riscados pela professora, com materiais naturais e recicláveis (**Figura 12**). Dividiram-se em dois grupos: um ficou com o mapa do Brasil e o outro com o mapa do continente africano. Em um segundo momento do desenvolvimento da atividade, representaram o oceano nos mapas, usando tinta guache azul, evidenciando a distância entre os dois territórios (**Figura 13**). Após a conclusão, o painel com os mapas foi exposto na sala de aula.

**Figura 10:** Materiais naturais e sintéticos para confecção dos mapas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 11:** Exploração visual dos mapas do Brasil e do Continente africano



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 12:** Alunos confeccionando os mapas do Brasil e do continente africano



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 13:** Pintura com tinta guache azul para criação do oceano que divide os territórios brasileiros e o continente africano



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No terceiro dia, a atividade proposta durou um dia e contou com a participação de quinze alunos. A atividade proposta foi a pintura rupestre, com o objetivo de apresentar a África como berço da humanidade, a mãe de todos os povos, trazendo a exaltação ao continente africano e sua primazia na constituição dos povos. Os valores civilizatórios afro-brasileiros enfatizados foram a ancestralidade, a memória, a ludicidade e a circularidade. Com os alunos sentados em roda, utilizou-se imagens de arte rupestre como objeto disparador para o desenvolvimento das atividade (**Figura 14**).

O baú foi aberto e as imagens de arte rupestre foram retiradas pelos alunos. Questionados sobre o que representavam aquelas imagens, algumas respostas foram que eram bonequinhos, enquanto outras foram, que eram animais (**Figura 15**). Em seguida, informou-se aos alunos sobre a origem das imagens, o que elas representavam e que a arte rupestre encontrada em território africano era uma das mais antigas do mundo, evidenciando o pioneirismo do continente no aparecimento dos primeiros seres humanos em seu território. Também aprenderam como os homens pré-históricos pintavam as paredes de cavernas ou pedras, utilizando materiais encontrados na natureza. Por fim, foram desafiados a realizar desenhos com giz de cera colorido utilizando como suporte uma lixa d'água, representando as paredes das cavernas (**Figura 16**).

**Figura 14:** Figuras de arte rupestre como objeto disparador



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 15:** Análise da imagens e criando suposições sobre os desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 16:** Confeccionando desenho com base na arte rupestre



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No quarto dia, com a participação de catorze alunos em uma atividade que durou dois dias, utilizaram-se bandeiras dos países africanos como objeto disparador. A atividade proposta foi separar, por ordem alfabética, os países africanos e pintar as respectivas bandeiras desses países. Os objetivos eram apresentar os nomes dos países que formam o continente africano e suas bandeiras, apresentar a pluralidade que existe na África e realizar as primeiras aproximações dos alunos com os nomes dos países africanos, ressaltando que eles não se chamam África, eles têm nomes próprios e são diferentes em tamanho, cultura, língua etc. Os valores civilizatórios afro-brasileiros enfatizados foram a ludicidade e a memória.

O baú foi aberto, mais uma vez, começando pela disposição dos tapetes em círculos e a pergunta disparadora sobre o que eles achavam que o Baú estaria trazendo no dia de hoje (**Figura 17**). Ao abrirem a caixa, encontraram cinquenta e quatro bandeiras, que representam os países do continente africano, abaixo de cada bandeira o nome por extenso de cada país. Tentaram ler os nomes dos países (letra inicial e letra final), apreciaram suas cores e formas. Em seguida, foram desafiados a separar as bandeiras em ordem alfabética. Foram disponibilizadas em cima das mesinhas folhas sulfites amarelas

marcando as letra do alfabeto, em cada mesa uma letra do alfabeto. Os alunos deviam alocar as bandeiras dos países de acordo com a letra inicial de cada país (**Figura 18**). Em um segundo momento, as bandeiras ficaram expostas em cima de uma mesa e os alunos deveriam escolher as que eles achassem para interessantes para representá-las, utilizando folha sulfite e tinta guache (**Figura 19**). Cada aluno confeccionou aproximadamente de 2 a 3 bandeiras.

**Figura 17:** Alunos sentados em roda para adivinhar o objeto contido dentro do baú



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 18:** Alunos separando as bandeiras dos países africanos em ordem alfabética



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 19:** Confeção de bandeiras dos países africanos com tinta guache



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No quinto dia, com a participação de dezenove alunos em uma atividade, utilizaram-se imagens de princesas africanas como objeto disparador. A atividade proposta foi pintar um quadro de uma princesa africana, com o objetivo de apresentar princesas pretas africanas para trabalhar no desenvolvimento do imaginário infantil, a representação, autoaceitação, identidade e aspectos estéticos fora dos padrões eurocêntricos. Os valores civilizatórios afro-brasileiros enfatizados foram a energia vital (axé), a ancestralidade, a religiosidade, a oralidade e a ludicidade.

Sentados em círculo, o baú foi aberto e as imagens das princesas emergiram. Questionou-se aos alunos se conheciam aquelas princesas e se já tinham visto princesas pretas, aos quais responderam que não. Em seguida, indagou-se quais princesas eles conheciam. As respostas giraram em torno das princesas Disney (Cinderela, Branca de Neve e Bela Adormecida). Apresentou-se, uma a uma, das seis princesas africanas: Ajê Xalungá, Oxum, Mbaba, Iemanjá, Oiá e Kianda. Os alunos ficaram encantados com as roupas e com os poderes que cada princesa possuía. No final da roda de conversa, foram desafiados a escolher a que mais gostaram e dizer o “por quê” (**Figura 20**). Alguns alunos fizeram suas escolhas baseados na roupa, outros no cabelo e outros fizeram suas escolhas baseados no poder que as princesas representavam. Em seguida, depois de terem

escolhidos sua princesa favorita, os alunos puderam retratá-las em um tela de tecido, usando pincel e tinta guache (**Figura 21**). Essas tela foram apresentadas no dia da reunião de pais que compõem o calendário escolar (**Figura 22**).

**Figura 20:** Alunos admirando e escolhendo a sua princesa africana favorita



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 21:** Aluno confeccionando com tinta guache sua princesa africana favorita



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 22:** Algumas telas confeccionadas pelos alunos e apresentadas na reunião de pais



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No sexto dia, com a participação de onze alunos em uma atividade que durou um dia, utilizou-se uma folha color set amarela como objeto disparador. A atividade proposta foi o jogo de amarelinha africana – Teca Teca, com o objetivo de pular a amarelinha africana ao ritmo das palmas dos outros colegas sem perder o compasso e conhecer uma brincadeira de origem africana, oriundo de Moçambique. Os valores civilizatórios afro-brasileiros enfatizados foram a corporeidade, a musicalidade e a cooperatividade.

O baú foi aberto mais uma vez e, nesse dia, as crianças ficaram extremamente intrigadas com o objeto disparador, uma folha sulfite amarela (**Figura 23**). Foram dadas algumas dicas para que os alunos pudessem perceber que aquela folha representava uma charada e que se tratava de uma brincadeira, até que chegaram à conclusão de que a brincadeira em questão era a ‘amarelinha’. Questionou-se se sabiam pular amarelinha e todos confirmaram que sim. Foi apresentado aos alunos a amarelinha africana, que é composta por dezesseis quadrados, quatro quadrados dispostos em quatro linhas. Propôs-se então que conhecessem a Teca-Teca, amarelinha africana de origem moçambicana. Apresentou-se a bandeira de Moçambique e informou-se que nesse país, assim como no

Brasil, também se fala português, devido à colonização. Os alunos se divertiram brincando de amarelinha africana e apresentaram bastante empolgação. No primeiro momento, pularam um de cada vez. O aluno entra na amarelinha e precisa perpassar por todos os quadrados, pulando até o final da linha e passando para a linha da frente (**Figura 24**), para se acostumar com o estilo da brincadeira. Os alunos mais habilidosos, em um segundo momento, conseguiram pular em conjunto, formado por grupo de quatro alunos. O primeiro aluno entra na amarelinha na primeira linha e, assim que for para a segunda linha, o segundo aluno entra e assim sucessivamente (**Figura 25**). A brincadeira foi bem aceita pelos alunos, que passou a fazer parte do repertório de brincadeiras dos alunos na hora do recreio e das atividades ao ar livre.

**Figura 23:** Parte interna do baú com o objeto disparador folha amarela



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 24:** Amarelinha africana com 16 quadrados dispostos no chão. Aluno pulando sozinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 25:** Alunos pulando em conjunto amarelinhas africana, Teca – Teca



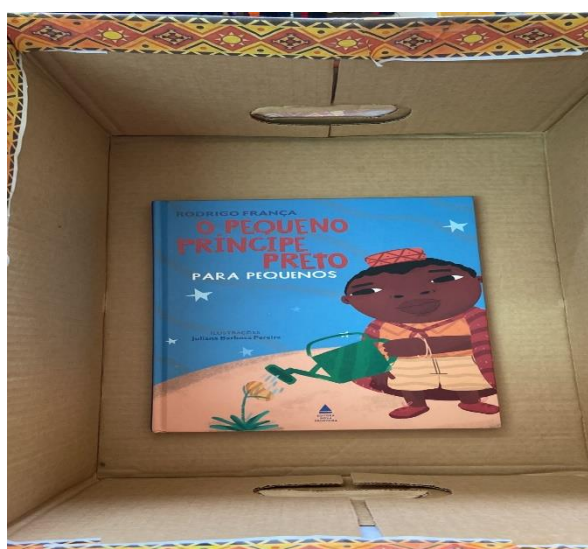
Fonte: Arquivo pessoal da autora

No sétimo dia, com a participação de quinze alunos e uma duração de um dia, o objeto disparador foi o livro ‘O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos’. A atividade

consistiu em criar uma ciranda humana que representasse a diversidade física entre as pessoas, apresentar um personagem negro como protagonista e refletir sobre a ancestralidade e a importância do amor. Os valores civilizatórios afro-brasileiros abordados foram axé, cooperatividade, oralidade, ancestralidade, circularidade e ludicidade.

O baú é aberto e, dentro dele, encontra-se o livro “O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos” de Rodrigo França (**Figura 26**). A apreciação da capa do livro é feita pelos alunos, que concluem que o livro irá falar sobre plantar sementes. O livro narra a história de um pequeno príncipe negro que reside em um minúsculo planeta. Nesse pequeno mundo, ele compartilha a companhia de uma única árvore, o Baobá. O livro destaca a relevância de apreciar nossa identidade e origens, ao mesmo tempo em que ressalta a importância dos laços afetivos e carinhosos. Na tradicional roda de conversa, os alunos refletem sobre quem eram os familiares que vieram antes deles, onde moravam, se estão vivos ou não (**Figura 27**). Eles também dialogam sobre o lugar onde plantariam a semente do Baobá, caso pudessem escolher. A maioria dos alunos diz que plantaria em sua casa. Por último, os alunos são desafiados a pintar uma ciranda humana que reflita a diversidade física entre as pessoas (**Figura 28**).

**Figura 26:** Livro “O pequeno príncipe preto para pequenos” como objeto disparador dentro do baú



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 27:** Alunos sentados em roda para ouvir e fazer inferências sobre a história do livro



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 28:** Alunos pintando a ciranda humana com diversidade de cores



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No oitavo dia, com a participação de catorze alunos e uma duração de dois dias, imagens de palavras africanas foram utilizadas como objeto disparador. A atividade consistiu em um jogo da memória de palavras africanas com o objetivo de apresentar as contribuições dos povos africanos na constituição da língua portuguesa falada no Brasil. Os valores civilizatórios afro-brasileiros abordados foram circularidade, oralidade e memória.

Nesse dia, os alunos abrem o Baú e retiram dele várias palavras de origem africana impressas em folha sulfite A4, com figuras para ajudar na identificação. Um total de dezoito palavras, são elas: inhame, pamonha, zumbi, sunga, macaco, dendê, mochila, cachimbo, banguela, angu, lambada, minhoca, neném, jiló, quindim, quiabo, gogó e xilofone. Os alunos conjecturam sobre a letra inicial, letra final das palavras e sobre as figuras de forma geral se é de usar, se é de comer etc.) Eles ficam admirados com tantas palavras que estão acostumados a usar no dia a dia e que têm sua origem na cultura africana (**Figura 29**). Em seguida, são divididos em grupos para jogar o jogo da memória de palavras africanas, que foi confeccionado com folha sulfite e papel cartão colorido (**Figura 30**). Eles realizam essa atividade por dois dias seguidos e o jogo da memória fica na sala como recurso para que possam jogar durante outros dias (**Figura 31**).

**Figura 29:** Alunos analisando as palavras que apareceram dentro do baú, como: mochila, farofa, macaco, zumbi e pamonha



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 30:** Alunos jogando o jogo da memória de palavras africanas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 31:** Jogo da memória fica na sala como recurso para que possam jogar durante outros dias



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No nono dia, com a participação de doze alunos e uma duração de quatro dias de aula, o objeto disparador foi uma lata de leite em pó. A atividade consistiu em transformar latas de leite em pó em Tambores Africanos. Com o objetivo de apresentar aos alunos a origem dos tambores, confeccionar um tambor, relacionar a influência africana no Brasil por meio dos tambores dos Olodum e acompanhar músicas africanas ao som dos tambores. Os valores civilizatórios afro-brasileiros abordados são axé, musicalidade, ludicidade, ancestralidade e circularidade.

Antes de abrir a caixa, como de costume, os alunos foram indagados sobre o que poderiam ter dentro da caixa. Após opinarem, com as mãos apoiadas sobre a caixa, debaixo da palavra de ordem “Ubuntu – Humanidade para todos”, os alunos abriram a tampa (**Figura 32**). Na sequência, os alunos se deparam com uma lata de leite em pó vazia. São iniciadas as questões disparadoras aos alunos sobre a origem dos tambores e é explicado a eles que o seu nome de origem é “DIAMBÊ”, que eles eram e ainda são utilizados em rituais, festejos, casamentos, atos funerários etc. O tema foi ampliado com a ideia de que os tambores também foram um importante meio de comunicação entre as pessoas, principalmente entre uma aldeia e outra. Em seguida, os alunos são levados à biblioteca para assistir a um conto que explica a origem dos tambores e a uma apresentação de tambores africanos (**Figura 33**). No segundo dia, os alunos começam a encapar as latas utilizando a técnica do papel machê (papel toalha envolto em cola) e colocam-na para secar (**Figura 34**). No dia seguinte, assistiram a vídeos de apresentação do Olodum na biblioteca, pintaram a lata de marrom, para imitar madeira e a tampa da lata com o símbolo do olodum (**Figura 35**). No terceiro dia, os alunos confeccionam a tampa do tambor com o símbolo do Olodum. No último dia, ritmaram músicas africanas aprendidas ao longo do ano letivo, com o trabalho voltado a percussão corporal, com os seus tambores (músicas “Kokoleoko”, “Amalowe” e Makounkou tape des mains) (**Figura 36**).

**Figura 32:** Alunos apoiando as mãos na caixa para abrir a caixa em conjunto



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 33:** Alunos assistindo apresentação de tambores africanos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 34:** Alunos encapando as latas de leite em pó usando a técnica de papel machê



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 35:** Pintando a lateral da lata de tinta guache marrom e a tampa com o símbolo do Olodum



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 36:** Alunos ritmando músicas com os seus tambores africanos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No décimo dia, com a participação de catorze alunos. Pedacos de tecidos foram utilizados como objeto disparador. A atividade desenvolvida foi “Segurando o bebê com a Capulana”, com o objetivo de apresentar a capulana africana como tecido versátil, utilizado tradicionalmente para cingir o corpo, cabeça, tronco ou pernas. Muito utilizado também para prender crianças junto ao corpo, refletir sobre o colorido dos tecidos, apreciar o senso estético de origem africana e apresentar a técnica ancestral africana de carregar os filhos junto ao corpo da mãe, transmitindo segurança e amor à criança. Os valores civilizatórios afro-brasileiros abordados foram: axé, ancestralidade, ludicidade, cooperatividade, oralidade e circularidade.

O baú é aberto e uma chuva de tecidos coloridos tomou conta da roda (**Figura 37**). Os alunos manusearam os tecidos e ficam curiosos para saber o que iriam fazer com eles. Eles precisaram ser acalmados e sentaram-se em roda novamente, enquanto são feitas as explicações sobre a origem da Capulana. Pedaco de tecido de origem moçambicana, utilizada em todo o continente africano e usada de diversas formas. Para ilustrar a fala anterior, os alunos receberam imagens das capulanas sendo utilizadas de diversas maneiras, como adorno e como uma espécie de cinto para segurar bebês (**Figura 38**). Os alunos fizeram análise das imagens, compararam e emitiram suas opiniões. Em seguida, os alunos foram levados ao tanque de areia, escolheram as bonecas e vestiram

as capulanas, acomodando os bebês contra o peito e deixando as mãos livres para trabalhar (**Figura 39**), acalentando os seus “bebês” (bonecos de plásticos e tecidos) com o uso da capulana, enquanto realizam atividades “domésticas” (**Figura 40**).

**Figura 37:** Baú aberto com vários tecidos coloridos dentro



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 38:** Alunos analisando as imagens dos diversos usos das capulanas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 39:** Aluna usando a capulana e segurando o bebê



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 40:** Alunos brincando com as capulanas, acalentando os bebês enquanto fazem tarefas domésticas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No décimo primeiro dia, a atividade envolveu doze alunos e teve como foco a culinária afro-brasileira. O objetivo era familiarizar os alunos com a origem dos alimentos, suas funções, histórias e modos de preparação, além de apresentar o caráter religioso e cooperativo que a alimentação tem na cultura africana. A atividade também visava apresentar as contribuições africanas na formação da culinária brasileira e proporcionar aos alunos a oportunidade de degustar uma receita tradicional afro-brasileira. Os alimentos utilizados como objeto disparador foram quiabo, coco, gengibre, amendoim e inhame. Os valores civilizatórios afro-brasileiros trabalhados foram: energia vital, ancestralidade, circularidade e religiosidade.

Os alunos tiveram a oportunidade de manusear os alimentos, passando-os de mão em mão dentro da roda de conversa. Eles ficaram impressionados com o cheiro do gengibre (**Figura 41**) e o aspecto “peludinho” do quiabo.

A discussão girou em torno da influência da culinária africana na formação da culinária brasileira, da necessidade de improviso dos povos escravizados para adaptar temperos e hábitos, e sobre as comidas que surgiram a partir dessa cultura, como a feijoada e a moqueca.

Em seguida, os alunos foram à área externa da escola para quebrar o coco e iniciar a receita de cocada branca dentro da sala de aula com o auxílio de uma panela elétrica. Os alunos acompanharam todo o preparo (**Figura 42**).

Com a cocada já finalizada e fria, foi montado um piquenique dentro da sala de aula, utilizando toalha com estampa étnica africana, sobre ela, amendoim e cocada para os alunos apreciarem, envolta, como adorno, alimentos de origem africana, como: gengibre, quiabo e inhame (**Figura 43**). Todos os alunos gostaram e pediram para levar o que havia sobrado para casa. Providenciei saquinhos plásticos e pedi que eles contassem em casa sobre a receita e o aprendizado do dia. No dia seguinte, vieram contar que as famílias tinham aprovado a cocada e que alguns familiares se propuseram a fazer a receita em casa.

**Figura 41:** Aluno apreciando o cheiro do gengibre



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 42:** Alunos aguardando o preparo da cocada



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 43:** Piquenique preparado em sala de aula com alimentos de origem africana



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No décimo segundo dia a atividade envolveu dezoito alunos e teve como foco uma roda de conversa sobre tons de pele. O objetivo era apresentar a diversidade de tons de pele existentes, refletir sobre as cores dos familiares dos alunos, trabalhar o vocabulário dos alunos para evitar a repetição do conceito racista de “lápiz cor de pele” e, identificar e nomear corretamente o tom de pele. O objeto disparador da atividade foi uma caixa de lápis de cor. Os valores civilizatórios afro-brasileiros trabalhados foram: circularidade, oralidade e ancestralidade, que foram vivenciados pelos alunos através da atividade.

Ao abrir o baú e revelar o objeto, os alunos inicialmente pensaram que iriam desenhar (**Figura 44**). No entanto, expliquei que o foco da atividade seria discutir as cores e suas variações. Ao abrir uma das caixas de lápis de tons de pele, perguntei aos alunos o que diferenciava aquela caixa de capa marrom com lápis em tons de pele, das que eles costumavam usar na escola, capa azul de lápis de cor comuns (**Figura 45**). Alguns alunos responderam que a caixa marrom continha as cores da pele das pessoas. Nesse momento, os alunos começaram a refletir sobre o seu próprio tom de pele. Propus que eles encostassem o braço no colega para identificar a diferença de cores (**Figura 46**) e que encontrassem na caixa o lápis que mais se assemelhasse ao seu tom de pele (**Figura 47**).

Quando um aluno identificava o lápis, era desafiado a dizer o nome da cor: “marrom forte”, “marrom claro”, “bege”, “marrom claro”, etc. Houve apenas um aluno que se referiu a uma cor como “lápis cor de pele”, mas foi imediatamente corrigido por uma colega, que afirmou que o nome correto era “bege”.

Os alunos também tiveram a oportunidade de refletir sobre o tom de pele de seus familiares, procurando entre os lados a cor que se assemelhasse com as dos seus familiares.

**Figura 44:** Alunos observando o objeto disparador que saiu do baú no décimo segundo dia



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 45:** Alunos analisando a diferença entre as caixas de lápis de cor marrom (tons de pele) e a caixa azul (lápiz de cor tradicional)



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 46:** Alunos observando as diferentes tonalidades de peles utilizando os braços



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 47:** Alunos procurando o lápis mais parecido com o seu tom de pele



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O processo de implementação das atividades que foram desencadeadas pelo baú, representa um exercício de representatividade e ancestralidade, desafiando a hegemonia da perspectiva eurocêntrica. Ao utilizar os valores civilizatórios afro-brasileiros, os alunos são capazes de expressar suas próprias interpretações e compreensões sobre questões étnico-raciais.

As atividades propostas, fundamentadas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, enriquecem o processo educacional ao oferecer uma abordagem decolonial. Isso permitiu um desvio do eixo hegemônico, frequentemente dominado por paradigmas com referências eurocênicas. Ao fazer isso, a educação pôde se mover além da colonialidade, proporcionando uma nova visão, dando voz as “outras histórias”.

É importante reconhecer que, com relação a *catarse e da prática social final*, não pode ser definida com exatidão, especialmente no contexto de trabalhos realizados com crianças pequenas. É essencial manter, nesse cenário, um compromisso contínuo com a

temática étnico-racial e cultural, reiterando-o anualmente durante o percurso educacional. A pesquisa, reconhece a importância de uma abordagem contínua, considerando que as questões étnico-raciais e culturais compreendem aspectos subjetivos formados ao longo da vida individual.

Assim, é imprescindível que as instituições escolares, especialmente na educação infantil, incorporem a cultura afro-brasileira em seus currículos. Isso serve como uma maneira de apresentar e vivenciar o legado deixado pelos nossos ancestrais. É importante considerar as crianças negras como sujeitos históricos, que têm o direito de ver sua cultura valorizada. Cabe ao professor, enquanto mediador, promover o debate e as reflexões em sala de aula sobre esses temas. Esta abordagem permite que os alunos compreendam e apreciem a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira. Para Trindade,

Como educadores(as) preocupados(as) e comprometidos(as) com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos(as), em todos os níveis de ensino, e com a formação dos(as) educandos(as) para a cidadania, de maneira que respeitem e valorizem as diferenças e as diversidades da nação brasileira, devemos abordar, desde a Educação Infantil, as histórias e as culturas da população de origem africana. (Trindade, 2013, p.140)

Dessa forma, a pedagogia decolonial e os valores civilizatórios, tem como propósito fomentar uma atuação docente pautada no reconhecimento da diversidade étnico-racial e culturais para os processos de ensino da educação infantil, na ampliação da ação pedagógica nos processos de resistência à colonização epistemológica e a valorização da cultura afro-brasileira.

### **5.5 Descrição do objeto de aprendizagem “Baú de Ubuntu – Humanidade para todos”**

A proposta de desenvolver um baú para explorar os valores civilizatórios afro-brasileiros surgiu da necessidade de enriquecer as práticas educativas, ampliar a cultura afro e afro-brasileira, valorizar a identidade negra das crianças e reforçar a prática docente, apresentando novas possibilidades de trabalho com as temáticas étnico-raciais. A seguir, detalharemos a construção do objeto de aprendizagem e, na sequência, forneceremos uma descrição detalhada de cada objeto disparador utilizado ao longo da sequência didática.

Inicialmente foi necessário providenciar uma caixa de papelão de aproximadamente 43 cm L x 22 cm A x 30 cm P (**Figura 48**). A caixa foi revestida com papel sulfite impresso com estampa africana (**Figura 49**) e colada na caixa com Papel Contact (**Figura 40**). A estampa da caixa tem o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos, com imagens de animais, rituais tribais e padrões estéticos étnicos repetitivos. Em cima da tampa da caixa, o dizer “UBUNTU – Humanidade para todos” (**Figura 51**).

**Figura 48:** Caixa de papelão reciclável



Fonte: arquivo pessoal da autora

**Figura 49:** Estampa usada para revestir a caixa



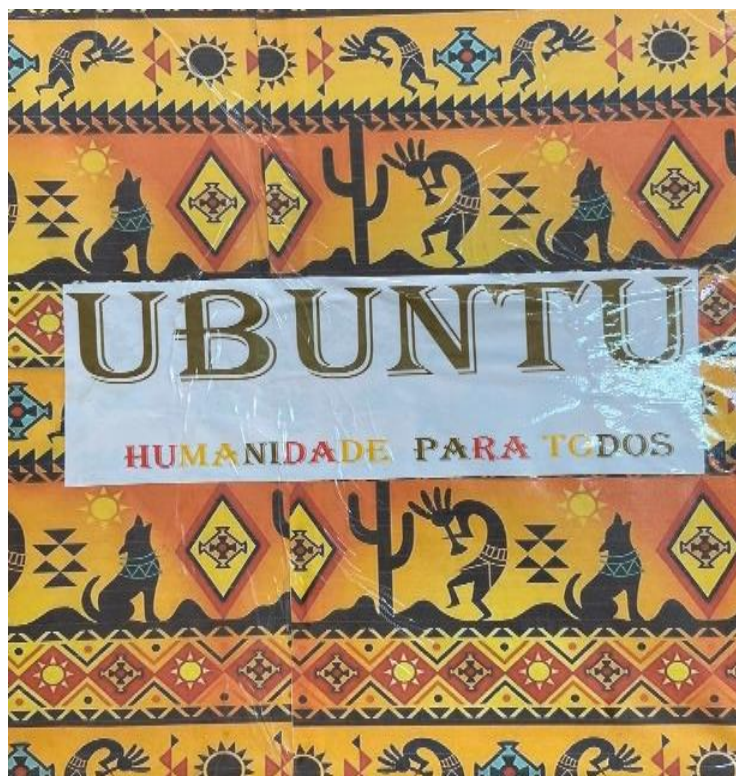
Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 50:** Caixa de papelão já revestida pela folha sulfite e papel contacte



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 51:** Tampa da caixa com dizer “Ubuntu - Humanidade para todos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A partir desse momento, o presente trabalho terá como foco caracterizar cada objeto disparador utilizado no baú, seguindo a ideia já explorada na seção anterior, para cada “dia”, um objeto disparador.

No primeiro dia, foi utilizado como objeto disparador um tapete de retalhos coloridos, medindo 1,50 cm x 0,30 cm (**Figura 52**). No qual foi possível acomodar duas crianças por tapete. Os tapetes foram utilizados em todos os dias, durante as rodas de conversas iniciais que ocorreram em cada dia, de acordo com as explicações já mencionadas acima.

**Figura 52:** Objeto disparador do primeiro - Tapete de retalhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já no segundo dia, foram utilizados os mapas como objeto disparador (**Figura 53**), com imagens do continente Africano (**Figura 54**) e do Brasil (**Figura 55**), impresso em folha sulfite.

**Figura 53:** Objeto disparador do segundo dia – Mapas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Figura 54:** Mapa do continente africano



Fonte: Elaboração pessoal

**Figura 55:** Mapa do Brasil



Fonte: Elaboração pessoal

No terceiro dia, o objeto disparador foram imagens de arte rupestre impressas em folha sulfite A4 plastificadas (**Figura 56**).

**Figura 56:** Objeto disparador do terceiro dia – Imagens de arte



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No quarto dia, o objeto disparador utilizado foram bandeiras dos países africanos, impressos em folhas sulfites A4 (**Figura 57**).

**Figura 57:** Objeto disparador do quarto dia – Bandeiras dos países africanos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No quinto dia, o objeto disparador foram imagens de princesas africanas impressas em folha sulfite A4 e plastificadas (**Figura 58**). As imagens das princesas foram retiradas do objeto de aprendizagem Baú Africano<sup>25</sup>: conhecendo as princesas africanas, 2021.

**Figura 58:** Objeto disparador do quinto dia – Imagens das princesas africanas



Fonte: Azevedo,2021.

No sexto dia, com objeto disparador foi utilizado uma folha sulfite de cor amarela (**Figura 59**).

<sup>25</sup>Disponível:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Produto%20Educatonal%20Ba%C3%BA%20africano%20conhecendo%20as%20princesas%20africanas.%20(2).pdf

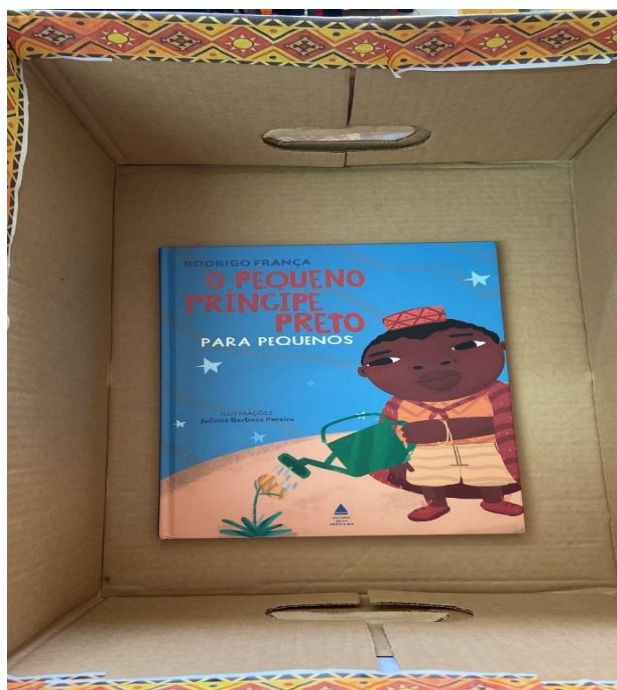
**Figura 59:** Objeto disparador do sexto dia – Folha sulfite **amarela**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já no sétimo dia, o objeto disparador foi o livro “O pequeno príncipe preto para pequenos” de Rodrigo França (**Figura 60**).

**Figura 60:** Objeto disparador do sétimo dia – Livro “O pequeno príncipe preto para pequenos”



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No oitavo dia, o objeto disparador foram palavras de origem africana e que fazem parte da língua portuguesa impressas em folha sulfite A4 retiradas do livro “Memórias das palavras” de Rogério Andrade Barbosa, são elas: inhame, pamonha, zumbi, sunga, macaco, dendê, mochila, cachimbo, banguela, angu, lambada, minhoca, neném, jiló, quindim, quiabo, gogó e xilofone (**Figura 61**).

**Figura 61:** Objeto disparador do oitavo dia – Palavras africanas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já no nono dia, o objeto disparador utilizado foi uma lata de leite em pó (material reciclável), utilizada para a confecção de tambores africanos (**Figura 62**).

**Figura 62:** Objeto disparador do nono dia – lata de leite em pó



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No décimo dia, o objeto disparador foi tecido variados e muito coloridos para fazer Capulana (**Figura 63**).

**Figura 63:** Objeto disparador do décimo dia – Tecidos coloridos



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já no décimo primeiro dia, alimentos utilizados na culinária brasileira por influência da cultura africana foram o objeto disparador, são eles: coco, amendoim, quiabo, inhame e gengibre (**Figura 64**).

**Figura 64:** Objeto disparador do décimo primeiro – Alimentos utilizados por influência africana



Fonte: Arquivo pessoal da autora

No décimo segundo dia, caixas de lápis de cor de tons de pele foram o objeto disparador foi (Figura 65).

**Figura 65:** Objeto disparador do décimo segundo dia - Caixa de lápis de cor de tons de pele



Fonte: Arquivo pessoal da autora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa, é possível afirmar que as discussões sobre o racismo, permeiam toda as esferas sociais, na qual o contexto escolar não foge a essa regra. Os estudos da Sociologia revelam que essas discussões são reflexos de processos históricos dominantes que deixaram suas marcas na sociedade. O racismo é perpetuado por um imaginário social complexo, constantemente reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Nessas representações, o povo negro é frequentemente relegado a espaços de subalternização, considerados inferiores. Os valores positivos atribuídos a população negra são geralmente estereotipados, vinculados ao campo da música, danças ou até mesmo fetichismo de cunho sexual. Essas representações são reiteradas pela escola, que frequentemente minimiza as contribuições de negros e negras para a história, literatura e ciências, reduzindo sua importância a eventos como a abolição da escravidão, atribuída à benevolência de brancos conscientes.

Essas marcas não são apenas vestígios do passado, mas continuam a se manifestar e a se construir de maneira explícita nas relações cotidianas, como por exemplo, por meio do Mito da democracia racial, que insiste em perdurar, tendo suas bases edificadas no racismo. Seja no contexto social, político ou cultural, o racismo está presente, demonstrando a necessidade de um enfrentamento constante a essa questão. Ele se entrelaça com a desigualdade social, a marginalização e a exclusão, formando um complexo sistema de opressão que afeta diretamente a vida de muitas pessoas.

Ao tratar as relações étnico raciais no contexto escolar, a pesquisa contribuiu para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma sociedade que abre espaço e permite que “outras” histórias, “outros” conhecimentos e “outras” pessoas se tornem protagonistas. Apesar de todos os esforços empreendidos ao longo dos anos pelo Movimento Negro para combater o racismo, reivindicar espaços de poder e criar leis como a Lei 10.629/03, ainda há muito a ser feito.

A escola, embora seja um espaço privilegiado para debates, ainda é marcada por um silenciamento e apagamento da cultura africana e afro-brasileira. Mesmo sendo a essência de nossa humanidade, essa cultura muitas vezes é negada, silenciada e desvalorizada nos espaços sociais em geral e, especificamente, no ambiente escolar.

É importante ressaltar que a luta contra o racismo vai além da criação de leis e políticas afirmativas. Ela envolve uma mudança profunda na maneira como a sociedade percebe e valoriza a diversidade cultural e racial. Portanto, ao abordar o racismo no

contexto escolar, esta pesquisa também está questionando e desafiando as estruturas de poder e as normas sociais que perpetuam a desigualdade racial. Uma das maneiras de perpetuar a desigualdade no ambiente escolar está diretamente relacionada ao currículo, especialmente quando os conteúdos sobre a temática étnico-racial e cultural são incluídos apenas de forma pontual ou sazonal. Essa prática reforça o padrão de diversidade "neoliberal", que fragmenta e estigmatiza tais conteúdos, reduzindo-os a "penduricalhos" e esvaziando seu potencial transformador nos aspectos epistemológicos, psicológicos e sociais. É essencial que os conteúdos voltados para relações étnicas raciais e culturais sejam tratados como conhecimentos fundamentais, tão importantes quanto os conceitos matemáticos ou linguísticos. Essa visão sobre o currículo e sua construção nos obriga a reconsiderar a educação das relações étnico-raciais, deslocando-a da silenciosa e persistente reprodução das hierarquias para o fortalecimento das crianças que enfrentam discriminação devido ao seu pertencimento étnico-racial e cultural: é preciso decolonizar o currículo.

A educação infantil deve ser entendida como uma etapa com identidade e função específicas, orientada pelo desenvolvimento e pela aprendizagem de crianças muito pequenas e pequenas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Assim, é essencial garantir-lhes uma sociedade livre de discriminação. A valorização da diversidade é fundamental para assegurar a qualidade educativa, devendo ser um princípio universal na criação de políticas e programas voltados para esse nível de ensino. O Estado tem a responsabilidade intransferível de formular, sustentar e dar continuidade às políticas que enfrentem o racismo, a discriminação e o preconceito racial, especialmente na educação infantil, pois é nesse período que as crianças começam a construir sua identidade e a entender seu pertencimento racial.

Diante das lacunas encontradas nos sistemas que não permitem uma inserção genuína das temáticas étnico-raciais e considerando a ausência de formação continuada que valorize práticas docentes inclusivas, bem como a insistência proposital de sistemas de ensino em abordar a temática de maneira descompromissada e fragmentada, surge, a partir desta pesquisa, a possibilidade de criação de um objeto de aprendizagem, sendo esse denominado “Baú de Ubuntu” e uma sequência didática destinada à Educação Infantil. O foco é o desenvolvimento de temas relacionados à questão étnico-racial, sob a luz dos Valores Civilizatórios, sendo eles: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital e oralidade. Utilizando objetos disparadores que se encontram dentro de um Baú encantado,

capaz de trazer novos conhecimentos, por meio de objetos simples, de fácil manejo e sem dificuldade de serem encontrados.

O objeto de aprendizagem “Baú de Ubuntu”, oportuniza que o trabalho docente com a temática étnico-racial seja realizado de forma a valorizar as crianças pequenas, já que escola, é um dos primeiros ambientes sociais fora do núcleo familiar onde as crianças se deparam com o racismo e a falta de representatividade, desempenha um papel significativo na formação das percepções que as crianças negras têm de si mesmas. Portanto a educação infantil é, necessariamente, o ponto de partida para o trabalho com as temáticas étnico-racial, em uma perspectiva afro-centrada, como uma epistemologia que proporciona as condições e os recursos necessários para moldar processos de ensino e aprendizagem que combatem a violência colonial e o racismo estrutural, em companhia constante com a ludicidade tão necessária para o trabalho com os menores, permitindo que o trabalho seja realizado com leveza, descontração, delicadeza, em desenvolvimento constante dos valores civilizatórios afro-brasileiros à medida que a sequência didática avança.

O objeto de aprendizagem foi bem aceito pelo público-alvo e os maiores desafios encontrados pela pesquisa se transformaram em sua maior força, convertendo-se em oportunidades valiosas para a execução do objeto de aprendizagem e da sequência didática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da pesquisa como um todo. Esses desafios proporcionaram um contexto rico e complexo para a investigação. Primeiramente, a localização da instituição escolar em bairro periférico forneceu um ambiente de pesquisa autêntico para examinar questões relacionadas às questões étnico-raciais. Em segundo lugar, o contingente populacional de alunos pretos e pardos criou a oportunidade de explorar questões de diversidade étnico-racial e a importância da representatividade no ambiente escolar. Por fim, a temática relacionada a aspectos afetivos e de representatividade forneceu um terreno fértil para investigar como as questões de identidade, autoestima e representatividade impactam o bem-estar e o desempenho das crianças na escola.

Portanto, conclui-se que os estudos, análises e discussões apresentadas, bem como o objeto de aprendizagem desenvolvido neste trabalho, podem e devem servir como estimuladores para uma prática docente eficiente no trabalho das relações étnico-raciais, distante dos estereótipos, das datas comemorativas e da fragmentação do ensino, tão comumente utilizados na educação infantil. O “Baú de Ubuntu” surge como uma possibilidade real de realizar a intersecção os campos de experiências da BNCC com os

valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2013) e, contar, como já diz o samba enredo da Escola de Samba Mangueira (2019), “A história que a história (currículo) não conta”.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jean. **Racismo na educação infantil expõe crianças negras a ciclo de violências**. Alma Preta, 5 jul. 2024. Disponível em:

<https://almapreta.com.br/sessao/alma-pretinha/racismo-na-educacao-infantil-expoe-criancas-negras-a-ciclo-de-violencias/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Editora Jandaíra, 2020

ALMEIDA, Silvio. Estado, direito e análise materialista do racismo. In: Celso Naoto Kashiura Junior; Oswaldo Akamine Junior, Tarso de Melo. (Org.). **Para a crítica do direito: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas**. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Universitário, 2015. p. 747-767

APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 95-105.

ARCE, A. **É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil?** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

AZEVEDO, Edson Rodrigues de; VILELA, Fábio Fernandes. **Baú africano: conhecendo as princesas africanas**. Produto educacional. 2021. Dissertação (mestrado em educação) para educação básica cursado por Edson Rodrigues de Azevedo. Faculdade de ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Unesp, Bauru, 2021.

BAURU (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum Educação Infantil**. Bauru:SME,2016.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São PAULO: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p.98-117

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. (Org.). (2006). **A Cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument)> Acesso em: 05nov., 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, para tipificar como crime de racismo a injúria racial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.532-de-11-de-janeiro-de-2023-457664567>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. portal.mec.gov.br, 1998. ISSN vol 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> . Acesso em: 3 ago de 2024.

BRITO, Marlene Oliveira. **Narrativas negadas: estratégias de resistência à discriminação planejada**. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado)— Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, jul/dez 2011.

CARDOSO, C. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnicoraciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58134/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 1 ago. 2024.

CARDOSO, L.. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil** (Período: 1957-2007). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e antirracista**. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055> , 2010.

CARNEIRO, S. Prefácio. In: HENRIQUES, R. **Raça e cor nos sistemas de ensino**. Brasília: Unesco, 2002, p. 7-10.

CAVALLEIRO, E.S. **O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão**. Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum., São Paulo, 9(2), 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2017.

CAVALLEIRO, E. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. IN: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), p. 65-104, 2005.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CHAGAS, Conceição Correa das. **Negro, uma identidade em construção, dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CYPEL, S. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (org). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011. p. 12-17. Disponível em: <[http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Fundamentos\\_do\\_desenvolvimento%20infantil.pdf](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Fundamentos_do_desenvolvimento%20infantil.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CUNHA JUNIOR, H. **Ntu**. Revista Espaço Acadêmico, v. 9, n.108, maio, 2010.

DIAS, L. R. **Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas**. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP, v. 9, nº 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139> . Acesso em: 2 ago. 2024.

DIAS, L. R.; JANUÁRIO, E.; PEREIRA, N. S.; OLIVEIRA, W. T. F.; TRIPODI, Z. F. Estudo nº VII: **Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. Núcleo Ciência Pela Infância, 2021. Disponível em: <<http://www.ncpi.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2024.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, vol.12, n.23, 2007, p. 100-122 [Nitéroí].

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)**. Revista Tempos Históricos, v. 05/06, p. 275-292, 2003/2004.

DUARTE, N. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808/9501>>. Acesso em: 30 jul. 2024

DUBET, F. Trad. REZENDE, N. L. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, 2003.

Du Bois, W. E. B. **Darkwater Voices from within the Veil**. (NY: Harcourt, Brace & Co.) Electronic Text Center, University of Virginia Library (HTML), 1920.

ESCOBAR, A. **Mundos e conhecimentos de outro modo: o programa de pesquisa modernidade/colonialidade**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan. - dez. 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1980.

FARRINGTON, Benjamin. **A Ciência Grega e o que significa para nós**. São Paulo: IBRASA ,1961. FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1978

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, F.. **A integração do negro na sociedade de classes** (Vol. 1). São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F.. **A integração do negro na sociedade de classes** (Vol. 2). São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F.. **O Negro no mundo dos brancos**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2007.

FILGUEIRA, Andre Luiz de Souza. **Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia éticofilosófica do corpo deseducado**. In: **Corpo, corporeidade e diversidade na educação** / organizadores: Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion Marcos Ferreira e Silva. -- Uberlândia: Culturatrix, 2021.

FINCO, Daniela. Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015. p.107-125.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2012.

FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters: the social construction of whiteness**. USA: University of Minnesota, 1999.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996..

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

GALVÃO, A. C.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; COSTA, L. Q.; LAVOURA, T. N. **Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2021.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. *Revista de Educação*, v. 2, n. 02, p. 1-15, 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: jul. de 2024.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5.ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.  
Disponível em: <<https://bit.ly/3gLOBSK>>. Acesso em: 1 ago. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83 a 96.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria, Belo Horizonte, UFMG, v. 6, n. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n. 1, p. 167-181, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. **Movimento Negro educador**. Revista Brasileira de Educação, n 15, set.- dez./2000, p.134 -158 [São Paulo].

GROSGOUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais**. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p.35, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A.. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, 54, 147-156, (1999a).

GUIMARÃES, A. S. A.. **Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 14 (39), 103-117, (1999b).

GUIMARÃES, A. S. A.. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. 34, (1999c).

GUIMARÃES, A. S. A.. **Democracia racial**. Cadernos Penesb, 4, 33-60, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo. Cortez, 2008.

HASENBALG, C.. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C. & Silva, N. V. (1988). **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HASENBALG, C. & Silva, N. V.. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HASENBALG, C. & Silva, N. V.. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In C. Hasenbalg, N. V. Silva & M. Lima (Orgs.), *Cor e Estratificação Social* (pp. 217-230). Rio de Janeiro: ???editora, 1999.

IBGE. Instituto de pesquisa de geografia e estática. **Distribuição Espacial da População Segundo Cor ou Raça – Pretos e Pardos**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15963-distribuicao-espacial-da-populacao-segundo-cor-ou-raca-pretos-e-pardos.html?edicao=16125&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 22 de jul. de 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais**, 2022. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 02 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem> . Acesso em: 02 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNDA Contínua**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023#:~:text=dos%2015%20anos-,No%20grupo%20et%C3%A1rio%20de%2014%20a%2029%20anos%2C%209%2C0,6%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos> . Acesso em: 02 ago. 2024.

KOCH, Simone Riske; FLEURI, Reinaldo Matias. **Diversidade e Sociedade**. Chapecó: Argos, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**: [tradutor – Rubens Eduardo Frias]. 2ªed. São Paulo. Centauro, 2004.

LIMA, Camila Machado de. **Presenças, encontros e afetos: contribuições dos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil em tempos de pandemia**. Revista Práticas em Educação Infantil, vol. 5, nº 6, p. 190-201, 2020.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; MARTINS, L.. **Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate**. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 1 ago. 2024.

LOPES, Helena Teodoro. **Educação e Identidade**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov/1987, p. 38-40.

LOPES, Helena Teodoro. A discriminação racial na escola. In: MELO, R. L. C. e COELHO, R. C. (orgs.) **Educação e Discriminação dos Negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988, p. 53-58.

LUZ, Marco Aurélio. (2013). **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Disponível em: [https://books.google.com.br/books/about/Agad%C3%A1.html?id=MiIsAAAAYAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Agad%C3%A1.html?id=MiIsAAAAYAAJ&redir_esc=y). Acesso em: 20 de jul. de 2024.

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flavio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória**. Crítica Educativa, v. 2, n. 2, p. 38-50, 2016.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias. **Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, L. M.. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M..Fundamentos da Psicologia HistóricoCultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. IN: BAURU, P.M. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru**, 2022. Disponível em: [https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_ensino\\_fundamental.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 31 jul. 2024.

MEMMI, A.. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71-103.

MIGUEL, Antonio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio... e nem um título! In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 25-53.

MOURA, Clóvis. **O racismo como arma ideológica de dominação**. Revista Princípios, São Paulo, n. 34, ago./out. 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação PENESB- Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagemconceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 8 set. 2010. Entrevista. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso--racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro**. Entrevista concedida a Portal Geledés. [online]. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/> . Acesso em: 08 de nov de 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010. Tradução. Disponível em:

[https://biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf](https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf). Acesso em: 08 nov. 2023.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileira (SEAFRO), Vol. 1, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, A. **Ubuntu como fundamento**. UJIMA - Revista de Estudos Culturais e Afrobrasileiros, n. 1, jun., 2016.

NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD; CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. **Connecting the Brain to the Rest of the Body: Early Childhood Development and Lifelong Health Are Deeply Intertwined**. WORKING PAPER 15, p. 1-21, June 2020. Disponível em: <46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2020/06/wp15\_health\_FINALv2.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2024.

NOGUEIRA, C. S.; SILVA, E. A. BNCC, ensino fundamental e educação das relações étnico-raciais. In: CRUZ, L. C. R. (org.). **Educação das relações étnico-raciais: histórias, culturas afro-brasileira e africana**. 1. ed. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. v. 1, p. 16-35

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente**, 2003. Disponível em: <https://filosofiadaancestralidade.wordpress.com/2013/03/01/cosmovisao-africana-no-brasilelementos-para-uma-filosofia-afrodescendente-eduardo-david-de-oliveira/> . Acesso em: 20 de jul. de 2024.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004, 112 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2555/DissFO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | v.26 | n.01 | p.15-40 | Belo Horizonte, abr. 2010.

OLIVEIRA, Rachel. **A Identidade do Negro brasileiro: implicações para a educação de mulheres e homens negros e brancos**. Trabalho apresentado no Seminário em Educação O negro brasileiro. Educação e Cultura: PUC/RS, 1998.

OLTRAMARI, Leandro Castro. **Discriminação, Educação e Identidade**. Disponível em: Acesso em 27 de set. de 2003.

PAIVA, Andréa Lúcia da Silva de. **Pensando a questão do negro brasileiro no ensino de sociologia: breves reflexões sobre a cultura afro-brasileira**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 19, p. 179-198, 2015.

PENNA, Camila. **Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas. V. 8 n. 2, p. 181-199. Brasília, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo; Planeta do Brasil, 2023.

PINHO, O.S.A. **O sol da liberdade - Movimento Negro e a crítica das representações raciais**. Com Ciência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico (online), 2003. Disponível em [http:// www.comciencia.br/reportagens](http://www.comciencia.br/reportagens) .Acesso em 03 de nov. 2023.

PIZA, Edith. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura, MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-117.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A introdução crítica a sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RAMOSE, M. B. African philosophy through ubuntu. Harare: Mond Books, 1999.  
RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: João & Pedro, 2022.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/ REPOSIP/319164/1/Santiago\\_Flavio\\_M. pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf) . Acesso em: 31 jul. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007. 126 p.

SANTOS, Hélio. Discriminação Racial no Brasil. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/> Acesso em 21 de jan. de 2004.

SARAIVA, L. A. F. **O que e quem não é ubuntu: crítica ao “eu” dentro da filosofia ubuntu**. Problemata: R. Intern. Fil., v. 10, n. 2, p. 93-110, 2019.

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança negra e educação: um estudo etnográfico na escola**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista: Assis, 2007

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 101 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. Psicologia Política**. VOL. 10. Nº 19. PP. 41-55. JAN. – JUN. 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da Discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 13-30.

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

SILVA, J.; PUNIRO, H. Debates atuais: cotas para negros nas universidades. In: ALBERT, V.; PEREIRA, A.A. (orgs.). **Histórias do Movimento Negro: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007, P. 431 -433.

SILVA, H.A.; FOSSÁ, M.I.T. **Análise de conteúdo exemplo de aplicação técnica para análise de dados quantitativos**. Qualit@s Revista Eletrônica.Vol.17. nº 1.2015. Disponível em:< <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 28 out. 2023.

SILVA, Maria Aparecida. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, M. L. da. Racismo e os efeitos na saúde mental. In: BATISTA, L. E.; KALCKMANN, S. (Org.). **Seminário Saúde da População Negra Estado de São Paulo**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2005. p. 129-132. Disponível em: <[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sec\\_saude\\_sp\\_saudepopnegra.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sec_saude_sp_saudepopnegra.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA, Hilda Monteiro e. **Combate ao racismo e construção de identidades**. In: ABRAMOWIXZ, A. e MELLO, R. R. Educação: Pesquisas e Práticas. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Petronilha; OLIVEIRA, Evaldo; MORAIS, Danilo. **As Leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem necessárias?** Presente: Revista da Educação, Ano XVI, n. 63, dez. 2008, p. 32-33.

SILVEIRA, D.T.; CORDOVA, F.P. Pesquisa Científica. IN: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 28 out. 2023

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Campinas/SP, s/n, 1999. (Tese de Doutorado)

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate do racismo institucional do Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n 117, nov./2002<sup>a</sup>, p. 219 – 246 [São Paulo]

Sovik, L..Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In V. Ware (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo** (V. Ribeiro, trad., pp. 363-386.). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

STEYN, M.. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (Org.). **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 115-137

TEXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M.. O método pedagógico da pedagogia histórico-crítica: desafios e possibilidades. IN: BAURU, P.M. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru**, 2022. Disponível em:

[https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos\\_site/sec\\_educacao/curriculo\\_comum\\_e\\_nsino\\_fundamental.pdf](https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_e_nsino_fundamental.pdf). Acesso em: 30 jul. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação**. MEC– Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim, v. 22, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDA\ O, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). SALTO PARA O FUTURO. **Africanidades brasileiras e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

TUONO, N. E. F.; VAZ, M. R. T. **O racismo no contexto escolar e a prática docente**. Debates em Educação, v. 9, n. 18, 2017.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. **The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy**. Du Bois Review, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006.

VEIGA, C. G..**Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.

VELHO, Otávio. **Mito da unidade cultural perpetua a desigualdade** (entrevista). Novolhar. São Leopoldo RS, p. 18 - 19, 01 mar. 2007.

VIANA, Nildo Silva. **A pesquisa em representações cotidianas**. Lisboa: Chiado, 2015.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “**Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.