

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

MARILAINÉ LOPES BARBOZA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: a
implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na
creche pela literatura**

BAURU

2025

MARILAINÉ LOPES BARBOZA

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: a
implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na
creche pela literatura**

Dissertação apresentada como requisito
parcial 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 do Prof. Dr. Fábio
Fernandes Villela

BAURU

2025

B239e

Barboza, Marilaine Lopes

Educação antirracista e a pedagogia histórico crítica: a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na creche pela literatura /

Marilaine Lopes Barboza. -- Bauru, 2025

160 p.

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

Orientadora: Fábio Fernandes Villela

1. Educação Antirracista. 2. Creche. 3. Lei 10.639/03. 4. Literatura. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARILAINE LOPES BARBOZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 01 de dezembro de 2025, às 19h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARILAINE LOPES BARBOZA, intitulada "EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na creche pela literatura" e produto educacional Livro Literário Amari". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de São José do Rio Preto - Ibilce, Profa. Dra. MONICA ABRANTES GALINDO DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de São José do Rio Preto - Ibilce, Professor Doutor VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru - FC, 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: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA



Documento assinado digitalmente

FABIO FERNANDES VILLELA
Data: 01/12/2025 21:44:52 -0500
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Dedico esse trabalho a todos os educadores que lutam por uma educação antirracista. Em especial para os meus pais, João Adão e Neuza (*in memoriam*), e minha irmã gêmea, Maristela, que esteve sempre ao meu lado nessa caminhada. Ao meu orientador por ter acreditado nesse projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho. Tudo começou com o incentivo de uma pessoa muito querida, Andreia Fidelis. Andreia, suas palavras me encorajaram a me inscrever no mestrado.

À minha irmã gêmea, Maristela, a pessoa mais importante dessa caminhada, que sempre acreditou em mim, até quando eu mesma duvidava.

À minha amada mãe Neuza (*in memoriam*) que, infelizmente, não viu a conclusão desse trabalho. Ela foi fundamental nesse processo e sempre que chegava de Bauru, ela dizia “Fiz almoço para você”.

Ao meu pai João Adão, que se aventurou a atravessar Rio Preto comigo, durante a madrugada, para pegar carona com minha amiga Maria Isabel, a Bel. Inclusive, à Bel, agradeço por ter sido uma amiga tão importante nessa trajetória.

À minha irmã Maria Izabel pelo incentivo.

Às minhas amigas que me auxiliaram nessa trajetória pelas palavras, pela escuta, pelo incentivo e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu cunhado Alan que me incentivou a fazer pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Fábio, por ter acreditado nesse projeto.

Às professoras participantes da pesquisa, que me ajudaram a materializar esse projeto.

Enfim, a todos que vieram antes de mim e abriram caminho para que esse trabalho fosse realizado, especialmente aos pesquisadores, estudiosos, intelectuais, ativistas negros e negras que compartilharam e compartilham seus saberes.

*O importante não é ser o primeiro ou
primeira, o importante é abrir caminhos.*

Conceição Evaristo

BARBOZA, Marilaine Lopes. **Educação antirracista e a pedagogia histórico-crítica: a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na creche pela literatura**. 2025. 160 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo evidenciar a importância de trabalhar uma educação antirracista desde a creche, por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, fomentando a reflexão docente e promovendo uma construção identitária positiva das crianças negras e não negras. O estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa e utilizou o método de grupo focal. Os dados coletados foram analisados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A pesquisa apresenta uma fundamentação teórica que discute os impactos do racismo na construção identitária das crianças, com um breve percurso histórico para compreender como surgiram as concepções racistas que contaminam, até hoje, o imaginário social coletivo sobre os africanos e seus descendentes. A partir dos pressupostos legais, discute-se a concepção de criança, infância, creche e educação infantil que deve orientar o trabalho pedagógico na primeira infância. Como produto educacional, foi elaborado o livro literário *Amari*, que aborda temas na perspectiva da Lei 10.639/03. O livro foi utilizado como uma possibilidade de trabalhar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com crianças de 0 a 3 anos. Os resultados revelaram que é possível, e necessário, desenvolver uma educação antirracista desde a creche, desmistificando concepções estigmatizadas que ainda permeiam esse campo educacional. Comprovou-se o papel fundamental da literatura como propagadora de cultura e como ferramenta potente na construção identitária dos sujeitos. Os dados também apontaram dificuldades enfrentadas pelas professoras para trabalhar a questão étnico-racial, indicando a urgência de uma formação continuada mais abrangente e voltada para a educação de bebês e crianças bem pequenas. Este estudo contribui para a desconstrução de uma narrativa histórica opressora sobre o povo negro, promovendo a reflexão crítica sobre o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Creche, Lei 10.639/03, Literatura, Pedagogia Histórico-Crítica

BARBOZA, Marilaine Lopes. **Antiracist education and historical-critical pedagogy: the implementation of Afro-Brazilian and African history and culture teaching in daycare through literature.** 2025. 160 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Teaching for Basic Education) – São Paulo State University (UNESP), Faculty of Sciences, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of fostering an antiracist education from early childhood, through the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture, encouraging teacher reflection and promoting a positive identity formation among both Black and non-Black children. The study is based on a qualitative approach and employed the focus group method. Data were analyzed through the lens of Historical-Critical Pedagogy. The research presents a theoretical framework discussing the impact of racism on children's identity development, including a brief historical overview of how racist conceptions emerged and continue to shape the collective social imagination about Africans and their descendants. Based on legal principles, the study also explores conceptions of childhood, early education, and the role of daycare centers as educational spaces. As an educational product, the literary book *Amari* was developed, addressing themes aligned with Law 10.639/03. The book was used as a pedagogical tool to teach Afro-Brazilian and African history and culture to children aged 0 to 3 years. The results revealed that it is both possible and necessary to implement antiracist education in daycare settings, challenging stigmatized conceptions that still permeate this field. The research confirmed the fundamental role of literature as a vehicle for cultural transmission and a powerful tool in the identity formation of young children. The data also revealed challenges faced by teachers in addressing racial and ethnic issues, pointing to the urgent need for more comprehensive continuing education focused on working with infants and toddlers. This study contributes to the deconstruction of a centuries-old oppressive narrative about the Black population, fostering critical reflection on structural racism in Brazilian society.

Keywords: Antiracist Education, Daycare, Law 10.639/03, Literature, Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dados da população brasileira com base na autodeclaração, <i>resultados do censo de 2022</i>	22
Figura 2 - Impactos do Racismo.....	73
Figura 3 - Possíveis efeitos do racismo no desenvolvimento infantil.....	73
Figura 4 - Como trabalhar a lei 10.639/03 com a minha turma?!.....	107
Figura 5 - Reflexão sobre o planejamento na educação infantil a partir de Martins (2013).	107
Figura 6 - Capa do protótipo desenvolvido no canva.	111
Figura A 1 - Capa do livro “Amari”	142
Figura A 2 - Folha interna da capa do livro “Amari”	142
Figura A 3 - Folha de rosto do livro “Amari”	143
Figura A 4 - Informações do livro “Amari”	143
Figura A 5 - Início da história “Amari”; página 5 do livro	144
Figura A 6 - Página 6 do livro “Amari”	144
Figura A 7 - Página 7 do livro “Amari”	145
Figura A 8 - Página 8 do livro “Amari”	145
Figura A 9 - Página 9 do livro “Amari”	146
Figura A 10 - Página 10 do livro “Amari”	146
Figura A 11 - Página 11 do livro “Amari”	147
Figura A 12 - Página 12 do livro “Amari”	147
Figura A 13 - Página 13 do livro “Amari”	148
Figura A 14 - Página 14 do livro “Amari”	148
Figura A 15 - Página 15 do livro “Amari”	149
Figura A 16 - Página 16 do livro “Amari”	149
Figura A 17 - Página 17 do livro “Amari”	150
Figura A 18 - Página 18 Glossário do livro “Amari”	150
Figura A 19 - Página 19 continuação do glossário e referências bibliográficas do livro “Amari”	151
Figura A 20 - Contracapa do livro “Amari”	151
Quadro 1 - Quadro dos principais documentos norteadores da educação infantil ...	98
Quadro 2 - Principais documentos norteadores da educação infantil do município em relação as relações étnico-raciais	99
Quadro 3 - Faixa etária que cada professora trabalha, há quantos anos e que são as titulares da sala de referência	104
Quadro 4 - Agrupamento 1	117
Quadro 5 - Agrupamento 2	118
Quadro 6 - Agrupamento 3	118
Quadro 7 - Agrupamento 4	119
Quadro 8 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 1	125
Quadro 9 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 2	125

Quadro 10 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 3	125
Quadro 11 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 4.	126
Quadro 12 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 5.	126
Quadro 13 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 1	132
Quadro 14 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 2	132
Quadro 15 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 3	133
Quadro 16 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 4	133
Quadro 17 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 5	134

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNs para a EREER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- Vol. 1

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- vol. 2

MNU - Movimento Negro Unificado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	18
1 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A IDEOLOGIA DO RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	20
1.1 UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DO NEGRO NO DECORRER DO PROCESSO HISTÓRICO: A ESTRUTURAÇÃO DO RACISMO NO PENSAMENTO SOCIAL COLETIVO	20
1.2 TECENDO CONCEPÇÕES E CONCEITOS	28
1.2.1 Raça, Racismo, Discriminação Racial e Preconceito Racial	29
1.2.2 Etnia e Etnocentrismo	35
1.2.3 Identidade e Identidade Negra	37
1.2.4 Miscigenação: o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento	39
1.3 O NEGRO AFRICANO-BRASILEIRO: SABERES CIVILIZATÓRIOS E RESISTÊNCIA NEGRA	50
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS	56
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E CRECHE	57
2.1.1 Infâncias e crianças numa perspectiva plural	64
2.1.2 Educação infantil e relações raciais - os impactos do racismo na construção identitárias das crianças negras e não negras	66
2.1.3 Literatura infantil e as questões raciais	77
3. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - LEI 10.639/03 E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	86
3.1 MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10.639/03	86
3.1.1 O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e o currículo para educação das relações étnico-raciais	96
3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	99
4 PERCURSO METODOLÓGICO	103
4.1 METODOLOGIA E MÉTODO DE COLETA DE DADOS	103
4.2 LOCAL DE PESQUISA E PARTICIPANTES	108
4.3 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: LIVRO LITERÁRIO “AMARI”	109
4.3.1 Elaboração do produto	110
4.3.2 Amari – enredo narrativo	111

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	116
5.1 1ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORAS DO BERÇÁRIO 1 E 2	120
5.2 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA MATERNAL 2	120
5.3 3ª PRÁTICA OBSERVADA: PROFESSORA MATERNAL 1 A.....	121
5.4 4ª PRÁTICA OBSERVADA: PROFESSORA MATERNAL 1 B	122
5.5 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO BERÇÁRIO 1	127
5.6 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO MATERNAL 1 A	128
5.7 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO MATERNAL 1 B	129
5.8 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO MATERNAL 2 A	130
5.9 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO BERÇÁRIO 2 B.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES.....	142
Figura A 1 - Capa do livro “Amari”	142
Figura A 2 - Folha interna da capa do livro “Amari”	142
Figura A 3 - Folha de rosto do livro “Amari”	143
Figura A 4 - Informações do livro “Amari”	143
Figura A 5 - Início da história “Amari”; página 5 do livro	144
Figura A 6 - Página 6 do livro “Amari”	144
Figura A 7 - Página 7 do livro “Amari”	145
Figura A 8 - Página 8 do livro “Amari”	145
Figura A 9 - Página 9 do livro “Amari”	146
Figura A 10 - Página 10 do livro “Amari”	146
Figura A 11- Página 11 do livro “Amari”	147
Figura A 12 - Página 12 do livro “Amari”	147
Figura A 13 - Página 13 do livro “Amari”	148
Figura A 14 - Página 14 do livro “Amari”	148
Figura A 15 - Página 15 do livro “Amari”	149
Figura A 16 - Página 16 do livro “Amari”	149
Figura A 17 - Página 17 do livro “Amari”	150
Figura A 18 - Página 18 Glossário do livro “Amari”	150
Figura A 19 - Página 19 continuação do glossário e referências bibliográficas do livro “Amari”	151
Figura A 20 - Contracapa do livro “Amari”	151
ANEXOS	152

ANEXO A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES	152
ANEXO B – MATERIAL DO 2º ENCONTRO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES	156
ANEXO C – IMPRESSÕES DO LIVRO LITERÁRIO APÓS A APRESENTAÇÃO (GOOGLE FORMS)	159
ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA ANALISAR COMO FOI A UTILIZAÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO (GOOGLE FORMS).....	160

APRESENTAÇÃO

Refletir sobre uma educação antirracista é fruto de uma inquietação pessoal que surgiu a partir da minha prática docente para trabalhar a temática com minha turma de berçário II, faixa etária que trabalho a oito anos, e pela minha vivência pessoal com pessoas negras que me relataram as marcas deixadas pelo racismo no período escolar e ao longo de suas vidas. Essa inquietação me fez lembrar questões pessoais que atravessaram a minha construção identitária e que, por um muito tempo, não soube como elaborá-las.

Sou uma mulher branca de cabelos cacheados, e essa característica sempre foi algo que pontuaram ao longo de minha vida, muitas vezes não de maneira positiva, já que recebia perguntas como: “Você tem o cabelo bonito, mas você sabe que você tem um pé na senzala?”, “Seu cabelo é ruim, por que não alisa para tirar esse volume?”. Não saberei ao certo quando ouvi isso pela primeira vez, mas a imagem projetada na minha mente reverberou por muito tempo. Quando ouvia “Você tem um pé na senzala?”, era como se fosse jogada naquela imagem típica do livro didático, com pessoas sofrendo, acorrentadas num escuro aterrorizante. Eu não entendia por que meu cabelo era cacheado enquanto o de algumas primas era liso e loiro; minha mãe, certa vez, explicou que era por causa da minha bisavó, que era mulata (e essa descrição não foi utilizada de modo pejorativo). Isso me motivou a pesquisar a temática numa busca de entender a minha própria ancestralidade, e esse encontro que me possibilitou rasgar aquela imagem grotesca do livro didático e construir novas imagens. Saber que meu cabelo é o elo com minhas ancestrais me modificou profundamente. Claro, isso me fez pensar, também, sobre como as crianças negras e não negras estão elaborando o mundo apresentado a elas.

Minha formação é em Pedagogia, pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce, *campus* pertencente à Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto – SP. Durante a graduação, não tive disciplinas que abordassem a questão étnico-racial, apenas, vimos, ao final do terceiro ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas sem um aprofundamento. Não me recordo de discutirmos a questão racial durante as aulas.

Antes de ingressar no município, já como professora, trabalhei como celetista nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante a faculdade, participei do projeto do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), no qual tive a possibilidade de trabalhar com uma faixa etária acima dos 40 anos. Ao me efetivar na rede municipal, escolhi a creche, e me encontrei, de certa forma, na educação de crianças de 0 a 3 anos, faixa etária que estou há 10 anos por escolha. Confesso que foi bem desafiante, e ainda o é, pois muitas vezes me vi defendendo esse espaço educativo e meu trabalho com familiares e até educadores. Esse trabalho, de alguma maneira, me provocava inúmeros sentimentos contraditórios, contudo, algo me fez perseverar, afinal, não foi fácil chegar nesse lugar. Acredito que o que me ajudou nesse processo foi saber que meu trabalho deixaria, de alguma forma, um legado para a humanidade. Uma frase de Dermeval Saviani, estampada em uma camiseta da época da faculdade, de quando eu era membro do centro acadêmico da pedagogia “Wilson Cantoni”, me vinha à mente: “Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que, contramare montante de tantas profissões glamurosas, não perderam o fascínio por este que é o mais apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem”.

Assim, buscando ampliar minhas reflexões e desenvolver propostas pedagógicas antirracistas com minha turma, em 2018, participei de um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto–SP, intitulado “Descobrimos nossa brasilidade – resgatando nossas africanidades”. Este foi o meu primeiro contato com uma formação voltada para educação das relações étnico-raciais que visava combater o racismo, a discriminação e o preconceito na educação infantil. Esse foi um divisor de águas tanto profissional quanto pessoal. Contudo, ele não era direcionado às professoras que trabalhavam com crianças de 0 a 3 anos. Isso me instigou a pesquisar mais a temática e entender o porquê de essa faixa etária não ser contemplada nos cursos formativos. Nesse percurso, me deparei com o desafio de pensar uma educação antirracista com eles. Assim, surgiu o desejo de elaborar um projeto educacional que abordasse a temática e, ao analisar as possibilidades para concretizá-lo, enfrentei alguns desafios para materializar essa ideia. Busquei ampliar meu repertório teórico com leituras, cursos entre outros, para subsidiar meu trabalho pedagógico considerando a idade dos meus alunos.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa evidenciar a importância de trabalhar uma educação antirracista desde a creche a partir do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, fomentando reflexões aos docentes para promover uma construção identitária positiva das crianças negras e não negras. Por este motivo, tem como objetivos específicos: entender quais as dificuldades dos professores para trabalhar a Lei 10.639/03 com as crianças de 0 a 03 anos; propor a utilização de um livro literário que aborde a história e cultura afro-brasileira e africana, auxiliando na reflexão do trabalho pedagógico sobre essa temática; propiciar que as crianças de 0 a 03 anos manuseiem e explorem esse livro literário auxiliando no seu desenvolvimento integral e; mostrar a importância do acesso a livros e da literatura desde a mais tenra idade.

No primeiro capítulo, abordamos a trajetória do negro na sociedade brasileira no decorrer do processo histórico, para entender a estruturação do racismo no pensamento social coletivo. Para tanto, tecemos concepções e conceitos acerca de termos que estão presentes na discussão racial, como: raça, racismo, etnia, discriminação racial, preconceito racial, democracia racial, miscigenação racial, ideologia do branqueamento, entre outros.

No segundo capítulo, discutimos sobre as concepções de educação infantil, criança e creche a partir dos documentos oficiais e de alguns estudos para ampliar nossa reflexão. Em seguida, buscamos entender como a raça atravessa as infâncias, os impactos do racismo na construção da identidade das crianças negras e não negras e a forma como a questão racial está presente na literatura infantil.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a Lei 10.639/03, focando na importância do Movimento Negro para sua promulgação. Em seguida, trouxemos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, apresentamos uma breve análise de como o currículo aborda a temática para as creches. Por fim, apresentamos a nossa abordagem teórica-metodológica para compreender nosso objeto de estudo parte da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e porquê dessa escolha.

No quarto capítulo, apresentamos nosso percurso metodológico. A metodologia utilizada e o método de coleta de dados, o local da pesquisa, os participantes, o delineamento do produto educacional e o livro literário Amari.

No quinto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nas considerações finais, apresentamos as contribuições desse estudo para o campo educacional e para se pensar, para as creches, num currículo específico que aborde o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com crianças de 0 a 3 anos. Almejamos que este estudo auxilie na discussão a respeito de uma educação antirracista nessa etapa da educação básica, inspirando novas pesquisas nesse campo.

Neste interim, consideramos este estudo de suma importância para o campo educacional, por isso a escolha do público-alvo, professores de creche e crianças de 0 a 3 anos, já que este trabalho objetiva não somente identificar dificuldades e possibilidades para implementação da Lei 10.639/03 na creche, mas, ainda, auxiliar os professores a realizarem um trabalho pedagógico voltado para uma educação antirracista. Dessa forma, esperamos contribuir na reflexão para o combate do racismo nesse espaço educativo, evidenciando a importância dessa etapa para o desenvolvimento humano.

1 O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: A IDEOLOGIA DO RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”

Provérbio africano

Este capítulo aborda o negro na sociedade brasileira fazendo uma breve análise de sua trajetória no decorrer do processo histórico para entender o lugar destinado a ele na dinâmica das relações raciais. Dessa forma, é possível evidenciar como a ideologia do racismo se estruturou nas entranhas da sociedade partir de uma narrativa hegemônica forjada pelos europeus, ao longo dos séculos, propagando uma imagem inferiorizada da África, do negro africano e de seus descendentes, o que contaminou o imaginário social coletivo que reverbera até hoje.

Essas concepções penetraram em todos os espaços sociais, gerando implicações conflituosas nas relações étnico-raciais, seja entre negros e brancos ou, até mesmo, entre negros e negros. É importante enfatizar que a problemática racial brasileira e a desigualdade entre negros e brancos é herança branca da escravidão. Em outras palavras, o elemento essencial de todo aparelho ideológico do racismo é o branco.

1.1 UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DO NEGRO NO DECORRER DO PROCESSO HISTÓRICO: A ESTRUTURAÇÃO DO RACISMO NO PENSAMENTO SOCIAL COLETIVO

A história do negro no Brasil teve início há muitos séculos, quando os europeus aportaram na costa africana, dando início ao sistema escravista que se alimentava do tráfico de seres humanos, período considerado como uma das maiores tragédias da humanidade devido à sua intensidade e duração (Munanga, 2009). Assim, o negro brasileiro descendente dos africanos que foram escravizados e, para compreender o seu lugar na sociedade, como o racismo atua e foi se estruturando, é preciso conhecer a história de seus ancestrais, a “(...) trajetória de escravo a ex-escravo e de ex-escravo a cidadão” (Moura, 2021, p. 37). Esse é o ponto nevrálgico para compreendermos como o racismo surge, sendo o combustível de uma engrenagem que se retroalimenta

para assegurar os privilégios do homem branco, mantendo as barreiras sociais que impedem a mobilidade do povo negro. Visa-se, portanto, entender como a questão racial é o fator determinante para o lugar do negro na sociedade brasileira.

Desconstruir essa narrativa, que reverbera em todos os espaços sociais, inclusive no educacional, é de suma importância para combater o racismo que estrutura toda a sociedade. Compreender como os estereótipos são criados e legitimados, em nome de quem e com qual propósito, é fundamental para a promoção de uma educação antirracista. Essa compreensão também contribui para a elaboração de um currículo que reconheça os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, os quais, com seus saberes, participaram ativamente da formação do povo brasileiro, assim como outros povos, e não apenas o colonizador europeu. Afinal, o Brasil já era povoado por povos indígenas antes da colonização, mas pouco (ou nada) se vê da contribuição desses povos, em mais um apagamento promovido pela história oficial, que busca ofuscar ou minimizar essas presenças, tornando-as “menores”.

A presença do negro nos espaços escolares ainda é tratada de maneira fragmentada e estigmatizada. Não há, de modo geral, um aprofundamento teórico reflexivo sobre como o povo negro, africano ou brasileiro, é representado, o que perpetua uma construção ideológica eurocêntrica ao longo do tempo. Há, dessa maneira, um esvaziamento das narrativas ao discutir a temática, como se a desigualdade entre negros e brancos fosse culpa do próprio negro e não do lugar a ele destinado na sociedade brasileira. Não se estuda sobre a importância da África para a humanidade, tampouco há uma representatividade positiva da população negra, capaz de permitir que as crianças e os jovens negros possam se espelhar e se orgulhar de sua ancestralidade.

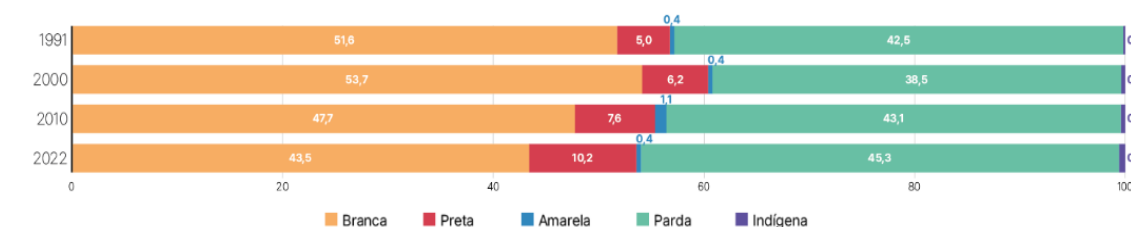
O Brasil é o país com a maior população negra fora da África, ficando atrás apenas da Nigéria. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os dados de cor ou raça são obtidos a partir da autodeclaração dos indivíduos, que podem se identificar como pretos, pardos, brancos, amarelos ou indígenas. Pela primeira vez desde 1991, constatou-se que a maioria da população brasileira se autodeclara parda, enquanto a proporção de pessoas brancas apresentou queda, como é mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Dados da população brasileira com base na autodeclaração, resultados do censo de 2022

Proporção da população residente no Brasil, por cor ou raça* (%)

De 1991 a 2022

*Informação fornecida por autodeclaração.



Fontes: Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade - Resultados do universo; Agência IBGE Notícias



Fonte – IBGE (2022)

Pelos dados apresentados pelo último censo, é possível concluir que a maioria da população brasileira não é branca, mas afrodescendente, o que é muito significativo. Se faz importante, então, olhar para esses dados para pensar nas políticas públicas de enfrentamento ao racismo no campo educacional e social de maneira geral. Quais narrativas se perpetuam, ainda, nos bancos escolares que serão levadas para resto de nossas vidas, impactando nosso olhar sobre o outro e a nós mesmos? Assim, é preciso derrubar mitos, histórias, crenças e heróis. Conhecer “a história que a história não conta”¹, conhecer a história do povo africano antes da colonização por outro olhar. Para tanto, trazemos, de maneira pontual, um pouco dessa narrativa para entendermos como elas são criadas, já que não seria possível descrever, nas dimensões desse trabalho, toda a história da África.

Segundo Munanga (2009), durante muito tempo, a Ásia foi considerada o berço da humanidade devido a descoberta do homem Java, na China, em 1891, mas, com a descoberta do *Australopithecus*, pelo Dr. Leakey, na Tanzânia, em 1924, evidenciou-se que a origem da humanidade surgiu no continente africano. Este foi palco de grandes civilizações que impulsionaram vários campos do saber, deixando um enorme legado cultural para a espécie humana, como a egípcia, a cuxita, a axumita, entre outras. Provavelmente, a mais conhecida seja a do Egito Faraônico, porém, os historiadores ocidentais, na era colonial, tentaram negar a origem negra dos egípcios. “Essa negação foi uma estratégia política-ideológica que visava

¹ Verso do samba-enredo “Histórias Para Ninar Gente Grande”, de 2019, da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira do Rio de Janeiro.

rechaçar o negro do processo da civilização universal a fim de justificar a colonização, a dominação política e a exploração econômica de suas riquezas.” (Munanga, 2009, p. 45). Dessa forma, é possível dizer que muito do conhecimento africano foi saqueado pelos europeus, quando não o pegaram para si, colocando a a materialidade desse saber em seus museus ou pendurados em suas paredes como troféus.

De acordo com Munanga e Gomes (2019), os árabes dos séculos IX e XI e os navegadores portugueses do XV, falam com admiração e descrevem positivamente a África, as formas políticas africanas, a beleza das paisagens naturais e das mulheres com seu fenótipo negroide. Contudo, na era colonial, a fim de atender aos interesses europeus, passou-se a propagar uma imagem inferiorizada da África e dos africanos, representação que se perpetua até hoje. Nos livros didáticos, em sua maioria, o continente ainda é apresentado de forma estereotipada. A figura de Tarzan, por exemplo, popularizou uma visão eurocêntrica da África, herdada da historiografia colonial: ora se enfatizam apenas as calamidades que assolam o continente, como se ele se resumisse a isso; ora o ensino sobre os povos africanos simplesmente não existe.

De acordo com Silva (2005), o livro didático, além de ser um dos materiais pedagógicos mais utilizados na escola, muitas vezes é o único recurso de leitura de milhares de alunos das classes populares que não têm acesso a outros suportes. Assim “(...) em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (Silva, 2005, p. 23), já que, muitas vezes, é o único material pedagógico disponível.

Assim, o livro didático foi, por muitos anos, o principal, e muitas vezes o único, meio de acesso a informações e acontecimentos históricos, especialmente no contexto escolar. Por estar inserido na escola, o conteúdo que ele veicula adquire, muitas vezes, o estatuto de verdade. Cabe lembrar que a concepção de História Geral ensinada nas escolas se baseia, em grande medida, na propagação de uma visão eurocêntrica: a história da Europa é apresentada como universal, como se todas as civilizações do mundo tivessem passado pelos mesmos marcos históricos. No entanto, ao confrontarmos a narrativa da História Geral com a história do Brasil, percebemos que os fatos e experiências não coincidem (Pinheiro, 2023).

Tais narrativas, repetidas ao longo do tempo, acabam sendo internalizadas pelos alunos, influenciando seu modo de perceber o “outro”, o que repercute ao longo

de suas vidas como cidadãos, independentemente de seu campo de atuação. Como afirma Adichie (2019), “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (p. 22). Ou seja, essas imagens estereotipadas da África, dos africanos e de seus descendentes contaminaram negativamente (e continuam a influenciar) o imaginário social coletivo de sujeitos brancos e não brancos ao longo dos séculos.

Segundo Moraes (s.d), “O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade” (Moraes, s.d, p. 94.). Isso significa que é uma concepção que está tão intrínseca no sujeito que nem se percebe que não é algo inato, mas que foi aprendido na socialização, seja na família, escola ou comunidade. É preciso lembrar, ainda, que quem conta e como conta a história do outro é quem detém o poder econômico e político.

Como apontam Munanga e Gomes (2016), na educação tradicional, ao se abordar a história do Brasil, e mesmo na historiografia oficial, não se contemplam todas as matrizes culturais que formam o povo brasileiro. Ou seja, há um apagamento das contribuições indígena e africana, sobretudo, o que priva seus descendentes do acesso aos saberes ancestrais e do reconhecimento de seu pertencimento étnico-racial como motivo de orgulho. Dessa forma, a imagem estereotipada da África, criada pelos europeus, perpetua-se como uma verdade inquestionável. Daí a necessidade de compreendermos como a ideologia do racismo se estruturou no seio da sociedade.

Para legitimar e justificar a escravização dos povos africanos, os europeus elaboraram teorias fantasiosas, baseadas na religião, na ciência e na filosofia, que, além de sustentar seus ideais colonialistas e imperialistas, buscavam comprovar a suposta superioridade dos brancos e a inferioridade dos negros. Assim, a escravidão dos povos africanos e de seus descendentes foi justificada, primeiramente, pelo viés religioso, seguida do rigor científico e filosófico. É possível, inclusive, identificar a hierarquização dos homens a partir dos ideários europeus que precisava comprovar a inferioridade dos negros e, ao mesmo tempo, legitimar a superioridade dos brancos.

Segundo Carneiro (2011, p. 153):

Primeiro chegou a cruz. Em seu nome os teólogos do século XVI justificaram a escravidão sob o argumento de que o africano era um homem que não tinha religião, mas superstições; não tinha língua, mas dialeto; não tinha arte, mas folclore. **Depois veio a ciência.** A construção das noções de inferioridade e de superioridade dos povos, com ápice no racialismo do século

XIX, constituiu-se em um longo acúmulo teórico de diferentes disciplinas, em especial as ciências naturais no que concernem à classificação e à diferenciação dos homens, em regra com base nos conhecimentos da botânica e da biologia, transportados para espécie humana. O que estava em questão eram as necessidades de classificar, compreender, identificar, catalogar a diversidade humana, a alteridade, ou seja, o outro (grifo nosso).

Para Munanga (2020), a escravidão foi vista, por muitos religiosos, como a única forma de salvação para um povo considerado corrupto, o que servia como justificativa para a manutenção do sistema escravista. Os europeus dos séculos XVI e XVII não enfrentaram qualquer dilema moral ao impor, pela força, a doutrina cristã, desrespeitando completamente as religiões de matriz africana. A preocupação central era “salvar as almas”, mesmo que isso significasse deixar os corpos morrerem.

Nascimento (2016), por sua vez, apresenta a narrativa cristã que tanto a Igreja Católica quanto a Igreja Protestante utilizaram para justificar a escravidão. Ambas as instituições propagaram uma ideologia que pregava a aceitação, por parte dos africanos, de sua condição de escravizados, sem resistência, tudo em nome de Deus. Isso se amparava em interpretações religiosas como a de que “[...] o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal” (Munanga, 2020, p. 27). Dessa forma, o cristianismo promoveu tanto a aceitação quanto a legitimação do sistema escravista, com toda a desumanização que ele impunha aos africanos. Aos negros, atribuiu-se o dever de submeter-se à vontade de um Deus que não era o seu, e de padecer, como o próprio Messias, para alcançar o reino dos céus. Curiosamente, no entanto, os europeus não se sujeitaram a essa mesma graça redentora, que supostamente os conduziria ao paraíso. Esse fato desmente o mito católico de uma influência humanizadora da Igreja, a qual, na prática, colaborou ativamente com a propagação e legitimação do racismo (Nascimento, 2016, p. 63).

Segundo Moura (1994), o trabalho de cristianização visava monopolizar o sagrado e intervir no plano social e político. Para o autor, “[...] o cristianismo entrava como parte importantíssima do aparelho ideológico de dominação e as religiões africanas eram elementos de resistência ideológica e social do segmento dominado” (Moura, 2019, p. 65), o que explicaria o combate violento às religiões africanas, pois os europeus concederam a si mesmos a missão de salvar esse povo da selvageria, leva-los à civilização até que eles atingissem uma condição civilizatória.

Os relatos dos europeus sobre os africanos no decorrer dos séculos XV, XVI e XVII foram os mesmos: “A ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero [...]. (Munanga, 2020, p. 26). Os europeus, apesar de reconhecerem diferenças físicas e culturais entre os africanos com quem tiveram contato no continente, ficaram impressionados com os traços físicos em comum deles: a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e boca etc. Assim, montaram um negro geral e, a partir da ciência, apresentaram todos os seus males (Munanga, 2020). Pelos apontamentos de Munanga (2020), vemos que, ao mesmo tempo em que os europeus utilizam de um discurso fantasioso que remete muito das suas crenças religiosas, apresentam características físicas dos africanos sem mencionar tais ideias. O curioso é que se analisarmos os traços físicos dos europeus, também veremos aspectos em comum quando relacionados a cor da pele, cabelo, formato do nariz e boca etc.

Ainda assim, era preciso legitimar a hierarquização dos homens. Dessa forma, a superioridade do homem branco, por se basear no dogma, tornou inquestionável sua veracidade, visto como condição natural, sem a necessidade de uma explicação com rigor científico. Por outro lado, a suposta inferioridade do homem negro era vista como uma questão congênita, em outras palavras, como um desvio da normalidade do ser branco. À época, o discurso científico buscou justificar essas ideias e o negro passou a ser visto como um branco biologicamente degenerado, como se uma doença o tivesse desviado da normalidade, e a pigmentação da pele era devido ao clima quente ou água etc. Tais teorias não se sustentaram por muito tempo, pois não havia como explicar que os habitantes de outras regiões de mesmo clima não apresentavam a pele escura.

Nesse sentido, Munanga (2004) apresenta o que seria a primeira origem do racismo, o mito bíblico camítico, o qual a religião utilizou para classificar a diversidade dos homens a partir dos três filhos de Nóe: Jafé, ancestral da raça branca; Sem, da raça amarela e Cam, da raça negra. Cam teve seus descendentes amaldiçoados por seu pai Noé, após o filho ter zombado dele por estar embriagado de vinho. A tela intitulada a “Redenção de Cam”, do artista Modesto Brocos, de 1895, reforça esse mito e a ideologia do racismo. De acordo com Schwarz (1993), o quadro sintetiza as teorias do branqueamento, as quais, passado um século, dizia que o Brasil seria branco como a criança, ou seja, não teria mais pessoas negras no país.

Assim,

Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. [...] De acordo com a simbologia de cor, alguns missionários, **decepcionados na sua missão de evangelização, pensaram que a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo refletia, de fato, sua profunda corrupção e sua natureza pecaminosa.** (Munanga, 2020, p. 27; grifo nosso)

A simbologia associada às cores é tão enraizada no imaginário social que, para depreciar alguém, frequentemente se utiliza a cor preta como marcador de inferioridade, inclusive em situações cotidianas. Esse estigma atravessa até mesmo a forma como são vistos animais de pelagem preta, como exemplifica a crença popular que associa o gato preto à má sorte, especialmente em datas como a sexta-feira 13.

Outras teorias surgiram, ao longo dos séculos, para tentar justificar a suposta inferioridade do negro. No século XVIII, conhecido como o Século das Luzes, o Iluminismo, com seu ideal de libertar o mundo das trevas, defendia o racionalismo científico e combatia os governos absolutistas e os preconceitos religiosos cristãos. Segundo Munanga (2020), os ideais iluministas poderiam ter corrigido a imagem negativa do negro, uma vez que propunham a criação de uma ciência geral do homem. No entanto, acabaram por reforçar os estereótipos existentes, mantendo a representação dos negros como seres selvagens.

Para Almeida (2021, p.25-26):

O homem iluminista não é apenas o sujeito cognoscente do século XVII celebrizado pela afirmação cartesiana *penso, logo existo*: é também aquilo que se pode conhecer; é sujeito, mas também objeto do conhecimento. A novidade do iluminismo é o conhecimento que se funda na observação do homem em suas múltiplas *facetas e diferenças* 'enquanto ser vivo (biologia), que trabalha (economia), pensa (psicologia) e fala (linguística). Do ponto de vista intelectual, o iluminismo constitui as ferramentas que tornariam possível a *comparação* e, posteriormente, a *classificação*, dos mais diferentes grupos humanos com base nas características físicas e culturais. Surge então a distinção filosófica-antropológica entre *civilizado* e *selvagem*, que no século seguinte daria lugar para o dístico *civilizado e primitivo*.

Vemos, a partir de Munanga (2020) e Almeida (2021), que o século das luzes visava apenas iluminar o homem branco europeu que, movido por seus interesses, combatia reis e religiosos, mas não seus discursos em relação à escravidão do povo africano. Pelo contrário, essa foi uma abertura de caminhos para hierarquizar os

homens, que passam a ser analisados a partir do conceito de raça superior e inferior, questão a qual nos aprofundaremos na próxima subseção.

Já no século XIX, buscando aperfeiçoar a classificação dos seres humanos em raças, os europeus, que se viam como o modelo do “homem natural”, passaram a utilizar critérios morfológicos para hierarquizar os “outros”. Foram analisadas características físicas como a forma do nariz, dos lábios, do queixo e do crânio, entre outras (Munanga, 2004, p. 4). De acordo com Almeida (2021, p. 29):

O espírito positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*. A biologia e a física serviram como modelos explicativos da diversidade humana: nasce a ideia de que características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico- seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferenças *raças*.

Assim, consolida-se o chamado racismo científico, segundo o qual a pele não branca e o clima tropical seriam responsáveis por comportamentos considerados inferiores, ideia que influenciou fortemente os intelectuais do século XIX. Nesse breve percurso, observa-se como os ideários racistas foram construídos para atender aos interesses dos europeus, garantir seus privilégios e sustentar um sistema econômico lucrativo, que possibilitou o acúmulo de riquezas a serviço da aristocracia branca.

1.2 TECENDO CONCEPÇÕES E CONCEITOS

No processo histórico, diversos termos foram criados ou ressignificados para explicitar e consolidar o pensamento hegemônico europeu. Em muitos casos, determinados conceitos foram redirecionados para fundamentar seus ideários, como ocorrerá, mais adiante, com o conceito de raça. Outros termos, por sua vez, foram criados para explicar atitudes e comportamentos dos sujeitos nas práticas sociais. Desde os primórdios da colonização europeia na África e nas Américas, já se encontravam os fundamentos dessas ideias, ainda que os conceitos não estivessem formalizados como hoje.

Ressaltar esse aspecto, embora pareça óbvio, é fundamental, pois, ao discutir as questões raciais no contexto brasileiro, ainda são comuns afirmações como: “na minha época não tinha nada disso”, “tudo mimimi”, ou “o racismo foi inventado pelo

negro para se vitimizar”. Os educadores devem estar atentos a esse tipo de discurso, pois é necessário combatê-lo ativamente para não reforçar a narrativa racista, enraizada no pensamento social coletivo, e para evitar a validação dos mecanismos de opressão que historicamente atingem o povo negro e seus descendentes.

1.2.1 Raça, Racismo, Discriminação Racial e Preconceito Racial

Segundo Munanga (2004), o conceito de raça tem origem no italiano *razza* e do latim *ratio*, que significa sorte, categoria e espécie. Primeiramente, o conceito foi utilizado pelas ciências naturais visando classificar as espécies de animais e vegetais, teoria abandonada hoje, porém, como apresenta Munanga (2004, n.p):

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bemier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

Dessa forma, vemos que o conceito de raça que pertencia, às ciências naturais, botânica e zoologia, foi transferido para classificar os seres humanos, como já mencionado por Carneiro (2011). Era preciso, então, confirmar a superioridade do branco europeu em relação aos não brancos. Almeida (2021), ao discutir a trajetória histórica do conceito, evidencia que a ideia de raça aplicada aos seres humanos é um fenômeno da modernidade, surgido no final do século XVI.

A raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas que é utilizado. Por trás da *raça* sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito *relacional e histórico*. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (Almeida, p. 24-25)

Segundo Munanga (2004), a hierarquização das raças a partir da ciência é a segunda origem do racismo. Carl Von Linné, conhecido como Lineu, no século XVIII, apresenta uma classificação racial humana em quatro raças do *Homo Sapiens*, seguida de uma escala de valores:

- **Americano:** que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático:** amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano:** negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeu:** branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (Munanga, 2004, n.p.).

Lineu relacionou características físicas, inteligência, cultura e aspectos psicológicos para hierarquizar a raça humana. Para Munanga (2004), essa classificação é nitidamente tendenciosa, mas, infelizmente, os elementos desse pensamento atravessam o tempo e resistem aos avanços da ciência, que até hoje não comprovou qualquer relação entre raça e tais características. Ainda assim, essas ideias permanecem no imaginário social, inclusive entre as novas gerações. Um exemplo disso é a crença de que mulheres negras possuem maior resistência à dor, o que resulta, muitas vezes, na oferta de menos anestesia durante partos ou procedimentos médicos. Essa crença remonta à ideia de que pessoas negras seriam naturalmente flegmáticas. Da mesma forma, quando uma pessoa negra recusa um trabalho abusivo, incompatível com o salário, ou se recusa a fazer horas extras, frequentemente é rotulada como preguiçosa.

Os ideários de Lineu demonstram que a classificação humana em raças é uma construção sócio-histórica formulada por aqueles que detêm o poder de contar e narrar os fatos. A forma como descreve os europeus, por exemplo, reforça a suposta superioridade da raça branca. Já na descrição da raça africana, chama atenção o fato de ser a única em que a mulher é mencionada, e isso ocorre por meio de referências a partes do corpo associadas à sexualidade.

Assim, a noção de raça deve ser compreendida como uma construção social que ganhou força ao longo da modernidade, especialmente a partir da forma como o homem foi concebido pela filosofia moderna. Esse pensamento tornou o europeu o modelo de homem universal, relegando todos os outros povos e culturas à condição de raças inferiores. Por muito tempo, essa hierarquização foi sustentada por argumentos biológicos; no entanto, no século XX, as descobertas da genética comprovaram que essa teoria não tem fundamento científico. Pinheiro (2023) afirma:

“A ciência nos devolveu teoricamente a humanidade defenestrada por toda a modernidade ocidental, mas esqueceu de avisar ao Estado e ao seu braço armado que nós somos humanos” (p. 44). Ou seja, embora deslegitimada pela ciência, a ideia de raça continua fortemente presente no imaginário social, sustentando práticas de exclusão e violência².

Deste modo, compreende-se que o racismo surge a partir do constructo social de raça, constituindo-se como um sistema ideológico que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os demais. Essa lógica estabelece uma hierarquia entre os seres humanos, associando características físicas a aspectos morais, intelectuais e culturais. De acordo com González (2020), o racismo é uma construção ideológica e um conjunto de práticas de discriminação que determinam o lugar do negro na sociedade, manifestando-se por meio de ações, ideias e representações voltadas a um grupo social considerado inferior. Para Almeida (2021, p. 20-21):

[...] o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que **queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal da sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade**. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. (grifo nosso).

Já de acordo com Gomes (2005, p. 52):

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 idéias 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.

Tanto Gomes (2005) como Almeida (2021) apresentam duas formas de o racismo se manifestar. A primeira se revela no campo individual, por meios de ações discriminatórias que um indivíduo faz contra outro(s) indivíduo(s), seja proferindo uma piada ou até mesmo atos de extrema violência. A segunda acontece no campo institucional e se refere às práticas discriminatórias estabelecidas pelo Estado ou com seu apoio.

² No terceiro capítulo, será discutido como o conceito de raça foi ressignificado pelo Movimento Negro.

Podemos entender o racismo institucional como o conjunto de práticas presentes no interior das instituições que concretizam o racismo e o preconceito racial. Trata-se de mecanismos que sistematicamente excluem a população negra e, em casos extremos, promovem o seu genocídio (Bento, 2022). Essa dinâmica se estrutura a partir da concepção de raça que visa preservar os privilégios do grupo racial branco, considerado mais qualificado em função de uma suposta superioridade. Um exemplo recorrente ocorre no mercado de trabalho: mesmo quando homens e mulheres negros atendem plenamente aos requisitos exigidos para determinada função, enfrentam barreiras que dificultam sua ascensão profissional. E, quando conseguem superar esses obstáculos, frequentemente são percebidos como usurpadores do espaço que deveria ser ocupado por homens brancos. Essa lógica sustenta a ideia de que há um lugar social “reservado” ao negro dentro das instituições, quase sempre vinculado à subserviência. A desigualdade racial e de gênero raramente é analisada criticamente e, assim, a exclusão se naturaliza como se determinados espaços fossem exclusivamente destinados a homens brancos.

Não faltam exemplos que evidenciam como o racismo institucional se manifesta. No campo educacional, ele aparece de diversas formas: no livro didático, no currículo, nas práticas pedagógicas, nos materiais educativos, nas obras literárias selecionadas e até nos critérios exigidos para o preenchimento de vagas docentes. Outro exemplo emblemático está na televisão brasileira, especialmente nas telenovelas. Durante décadas, os protagonistas negros foram ausentes, enquanto personagens negros apareciam, em sua maioria, em papéis que reforçavam estereótipos de subalternidade ou hipersexualização.

No futebol, esporte considerado por muitos como a maior paixão nacional, o racismo também se perpetua. A presença de jogadores negros em campo é significativa, mas quantos técnicos negros são vistos nos times profissionais? Esse dado revela resquícios do discurso científico racista, que historicamente restringiu os negros a funções físicas e não intelectuais. Correr atrás da bola, portanto, seria aceitável; já comandar uma equipe, elaborar estratégias de jogo e planejar treinamentos exige um nível de racionalidade e liderança que, segundo o racismo estrutural, o negro não possuiria. Nos anos 1930, por exemplo, era improvável ver negros atuando como juízes ou goleiros, sob a justificativa de que não possuíam os requisitos necessários para esses cargos (Santos, 1991). Segundo Nascimento (2021, p. 47-48):

A ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos de levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneiras de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente). Principalmente, é da parte do negro que se necessita esclarecer todo o produto ideológico de quatro séculos de inexistência dentro de uma sociedade da qual ele participou em todos os níveis.

De acordo com o que foi exposto, é necessário refletir sobre uma narrativa recorrente nas discussões sobre o racismo: a de que o negro seria o mais racista por negar sua própria cor. Trata-se de um posicionamento violento, que inverte a lógica da opressão ao responsabilizar a vítima pela violência que sofre. Como o racismo estrutural está presente em todas as esferas sociais, tanto pessoas brancas quanto negras aprenderam a ver o negro de forma negativa e inferior. Em outras palavras, o povo negro foi socializado a se odiar e a buscar o embranquecimento como forma de aceitação social. As concepções racistas estão tão profundamente internalizadas que o próprio sujeito negro pode ser convencido de que ele é o problema.

Uma das características do racismo é aprisionar o outro em fenótipos estereotipados, reduzindo toda uma diversidade a uma imagem coletiva homogênea. Pessoas negras, nesse processo, deixam de ser vistas em sua individualidade, enquanto pessoas brancas são representadas com o direito à singularidade e à diversidade. No debate sobre o racismo, dois conceitos interligados se destacam: o preconceito racial e a discriminação racial. Ambos se relacionam diretamente com a noção de raça e os estereótipos construídos historicamente pelos europeus. Segundo Gomes (2005), o preconceito racial é um julgamento prévio negativo baseado no pertencimento étnico-racial e religioso do outro. São concepções aprendidas ao longo da socialização, no ambiente familiar, escolar, nos círculos de amizade etc., ou seja, ninguém nasce preconceituoso. Já a discriminação racial corresponde à prática efetiva do racismo, podendo resultar tanto do preconceito individual quanto de estratégias para preservar privilégios. Ela pode ocorrer de forma intencional ou velada, mas, em ambos os casos, visa perpetuar os privilégios da branquitude.

Nascimento (2016) destaca que, até meados do século XX, anúncios de emprego no Brasil utilizavam uma linguagem abertamente discriminatória, com base na chamada lei consuetudinária, isto é, costumes sociais não formalizados em lei, mas aceitos como norma. Era comum encontrar avisos como “não se aceita pessoas de cor” (Nascimento, 2016, p. 97). Após a promulgação da Lei Afonso Arinos (Lei nº

1.390, de 3 de julho de 1951), que incluiu como contravenção penal a prática de atos resultantes de preconceito de raça ou cor, os discursos discriminatórios passaram a se apresentar de maneira mais disfarçada. Segundo o autor,

[...] os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora 'pessoas de boa aparência'. Basta substituir 'boa aparência' por 'branco' para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, a discriminação contra o negro permanece: difusa, mas ativa. (Nascimento, 2016, p. 97)

De toda forma, quando se discute o racismo no Brasil, é comum surgir a ideia de “racismo reverso”, segundo a qual pessoas brancas seriam alvo de racismo por conta de sua cor. Contudo, esse argumento não se sustenta, pois pressupõe que grupos historicamente oprimidos teriam poder social suficiente para reverter a estrutura de dominação. Para que o racismo reverso existisse, seria necessário inverter a pirâmide social, o que não ocorreu. A branquitude continua ocupando a posição privilegiada, sendo tratada, ainda hoje, como referência universal de humanidade e superioridade.

Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são 'suspeitas' de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele. (Almeida, 2021, p. 53)

É importante destacar que o homem branco pode, sim, sofrer preconceito ou discriminação, mas não racismo. Segundo entendimento do Supremo Tribunal Federal (STF), de 4 de fevereiro de 2005, não há racismo reverso, uma vez que a injúria racial contra pessoas brancas não se enquadra no conceito de racismo institucional e estrutural. A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, estabelecendo que o racismo é crime imprescritível e inafiançável. Já a injúria racial refere-se à ofensa dirigida a uma pessoa em razão de sua raça, cor ou etnia. A partir da Lei nº 14.532, de 2023, a injúria racial passou a ser equiparada ao crime de racismo, ampliando sua gravidade jurídica.

O racismo, como ideologia de manutenção de privilégios na sociedade brasileira, é uma questão complexa. Em geral, o brasileiro reconhece que o racismo existe, mas não se percebe como racista. Essa contradição dificulta a efetivação de políticas antirracistas, pois, se o problema é invisibilizado, sua superação torna-se

ainda mais desafiadora. Muitos utilizam esse discurso para se eximir da responsabilidade por suas ações, mesmo quando estas reproduzem práticas discriminatórias. No cotidiano, no entanto, o racismo continua presente, operando de forma naturalizada, difusa e persistente.

1.2.2 Etnia e Etnocentrismo

Segundo Gomes (2005), alguns intelectuais optam por utilizar o conceito de etnia em vez do de raça, com o objetivo de evitar a reprodução da lógica eurocêntrica que estabelece uma hierarquia entre homens superiores e inferiores. Essa escolha se justifica, principalmente, pelo fato de que, do ponto de vista biológico, a ideia de raça humana não se sustenta.

De acordo com Munanga (2004, n.p.):

O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça 'branca', 'negra', 'amarela', pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (grifo nosso).

Diante do exposto, compreende-se que o conceito de raça está relacionado ao corpo do sujeito, isto é, às suas características físicas, como o tom de pele. Já o conceito de etnia refere-se a aspectos socioculturais, históricos e psicológicos. Nesse sentido, ao pensarmos nos povos africanos, observamos uma diversidade social e cultural significativa, composta por sociedades distintas, mesmo entre indivíduos que compartilham tonalidades semelhantes de pele.

Contudo, Munanga (2004) ressalta que os conceitos de etnia, identidade étnica e identidade cultural podem ser mobilizados tanto por racistas quanto por antirracistas, de acordo com os interesses ideológicos de cada grupo. Por isso, são conceitos passíveis de manipulação. Em seus trabalhos, o autor prefere utilizar expressões como “Negros” ou “População Negra”, em vez de “raça negra”, e “Branços” ou “População Branca”, no lugar de “raça branca”.

Gomes (2005) recorda que, durante o nazismo, os alemães foram considerados uma raça branca e ariana, supostamente superior em termos de cultura, aparência física e religião. Essa ideologia resultou em atrocidades cometidas ao longo da

Segunda Guerra Mundial, levando o mundo a se posicionar contra tais práticas e a buscar formas de impedir que se repetissem. Foi nesse contexto que o conceito de etnia passou a ser mais amplamente aceito como uma alternativa para se referir a diferentes povos.

No entanto, se analisarmos criticamente determinados acontecimentos recentes, veremos que esse mesmo discurso pode ser utilizado para justificar práticas violentas. Isso demonstra que os conceitos não são neutros: podem tanto servir à construção de pontes e acolhimento entre os povos, quanto ser usados para justificar a exclusão, a violência e a morte.

Entretanto,

Não se trata aqui de brigar para definir qual conceito é o melhor para nomearmos o pertencimento étnico/racial dos negros no Brasil. Trata-se de compreender melhor a complexidade da questão racial e entender que os termos e conceitos que usamos no dia a dia não são construídos ingenuamente. Eles estão imersos em um contexto histórico, cultural e político. Para compreender melhor a relação entre raça e etnia **alguns estudiosos adotam a expressão ‘étnico/racial’**. Esta é usada na tentativa de explicar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto na dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada) quando falamos sobre a complexidade do que representa ‘ser negro no Brasil’. (Munanga e Gomes, 2016, p. 178)

Ao utilizarmos a expressão “étnico-racial”, partimos do pressuposto de que nos referimos, simultaneamente, a aspectos culturais e físicos, sem reforçar concepções hierárquicas entre os grupos humanos. Essa escolha está em consonância com os documentos e referenciais teóricos utilizados ao longo deste trabalho, nos quais aparece tanto a expressão “étnico-racial” quanto, em alguns casos, apenas o termo “racial”. Reconhecemos, portanto, a complexidade que envolve essa discussão e a necessidade de cuidado na escolha e no uso dessas terminologias.

Vinculado ao conceito de etnia, encontramos o termo etnocentrismo, que não deve ser confundido com racismo. Segundo Gomes (2005), etnocentrismo é o sentimento de superioridade de uma cultura em relação a outra, mas não implica, necessariamente, a intenção de destruir o outro. No entanto, quando esse sentimento se intensifica, pode dar origem a atitudes racistas.

1.2.3 Identidade e Identidade Negra

No âmbito das discussões étnico-raciais no Brasil, é fundamental compreender como construímos nossa identidade. Segundo Amaral (2018), definir ou resumir o que seja identidade não é uma tarefa simples, mas sim uma questão complexa, que envolve múltiplas dimensões históricas, culturais e subjetivas.

Para Munanga (1994, p. 40),

Identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Munanga apud Gomes, 2005, p. 40).

A identidade é, então, construída nas relações sociais e não constitui algo inato ao ser humano. É na interação com os outros que constituímos nossa subjetividade. Como afirma Gomes (2005, p. 42): “A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida (...)”.

No entanto, ao analisarmos a construção da identidade negra, não podemos abordá-la apenas a partir do conceito amplo de identidade. Há aspectos pessoais e sociais profundamente interligados nesse processo, que não podem ser dissociados. Segundo Gomes (2005, p. 43),

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece.

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Para Gomes (2005), compreender como se dá a construção da identidade negra no contexto brasileiro exige considerar tanto o aspecto subjetivo e simbólico

quanto o político. Este último se refere à tomada de consciência da exploração e exclusão social a que os negros foram submetidos ao longo da história do país.

Munanga (2020) reforça que a identidade se forma a partir da percepção das diferenças entre o “eu” e os “outros”, mas ressalta que essa tomada de consciência não se dá de forma homogênea entre todos os negros, justamente porque vivem em contextos socioculturais distintos. Segundo o autor, essa diversidade está relacionada a três fatores fundamentais na construção de uma identidade coletiva: o histórico, o linguístico e o psicológico.

O fator histórico é considerado o mais importante, pois funciona como cimento cultural, o elo que conecta os elementos diversos de um povo à sua continuidade histórica. A ligação entre passado ancestral e presente, bem como a transmissão dessa herança às futuras gerações, é parte central da construção identitária. Por isso, um dos mecanismos utilizados no sistema escravista e colonial foi a destruição da consciência histórica dos africanos na diáspora. Uma representação simbólica dessa violência é o ritual da “árvore do esquecimento”: segundo alguns estudiosos, africanos escravizados eram obrigados a dar voltas ao redor de uma árvore com o intuito de apagar suas memórias e identidades anteriores.

O fator linguístico também se configura como marcador de identidade. Ele sobreviveu, por exemplo, nos terreiros religiosos, por meio de linguagens esotéricas, mas também se manifestou em outras formas expressivas, como os penteados, os estilos de cabelo e as linguagens corporais. Em comunidades negras mais isoladas, elementos de línguas africanas foram incorporados ao português, o que Lélia Gonzalez denominou como “pretuguês”, uma síntese linguística e cultural que expressa resistência e identidade.

Em relação ao fator psicológico, conforme Munanga (2020), envolve o fato de que:

[...] o temperamento do negro é diferente do temperamento do branco e se podemos considerá-lo como marca de sua identidade. Tal diferença, se existir, deve ser explicada a partir, notadamente, do condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais comunitárias, e não com base nas diferenças biológicas como pesariam os racialistas. (Munanga, 2020, p. 13).

Durante o processo histórico, a construção identitária da população negra foi manipulada e violentamente atacada pela ideologia dominante. Como afirma Munanga (2020, p. 16): “Com efeito, a alienação do negro tem se realizado pela

inferiorização do seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura”. Assim, a construção da identidade negra no Brasil, portanto, é um processo complexo, que deve ser analisado a partir dos efeitos do racismo e de seus mecanismos de bloqueio social.

De acordo com Munanga (2020), a negritude simboliza a luta por uma identidade positiva, por meio do resgate de uma identidade coletiva. A afirmação “sou negro”, embora possa parecer óbvia a partir de uma perspectiva externa, é, na verdade, resultado de um processo atravessado por marcas profundas de dor e exclusão. Nesse sentido, torna-se urgente desconstruir a narrativa eurocêntrica que permeia o pensamento social coletivo, pois ela impacta diretamente a construção identitária dos sujeitos. Essa questão será aprofundada no segundo capítulo, ao tratarmos dos efeitos do racismo na formação da identidade de crianças negras e não negras.

1.2.4 Miscigenação: o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento

Quando se aborda a temática racial no Brasil, é inevitável o surgimento do discurso da democracia racial, ou, mais precisamente, do mito da democracia racial. A ideia de democracia racial pressupõe igualdade plena entre todas as pessoas, independentemente de sua raça ou etnia. No entanto, trata-se de uma ideologia que busca sustentar a noção de que existe harmonia racial no país, ou seja, que não há desigualdades entre brancos e negros e que todos têm as mesmas oportunidades e tratamento.

Esse argumento é muitas vezes reforçado por comparações com sistemas de segregação institucionalizados, como os que ocorreram nos Estados Unidos e na África do Sul, onde os espaços de circulação e os direitos civis eram explicitamente determinados pela raça. No entanto, como afirma Nascimento (2016, p. 111), “Devemos compreender ‘democracia racial’ como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro (...)”. Ou seja, no Brasil, o racismo se apresenta de forma mascarada: não há segregação oficializada por lei, mas a separação racial é perceptível no cotidiano. Quando é possível prever com exatidão onde se encontram pessoas negras ou brancas, seja nos espaços de lazer, de trabalho ou de poder, há segregação, ainda que não institucionalizada.

Segundo Pinheiro (2023, p. 51):

[...] o racismo no Brasil não é 'da gota de sangue', e sim de marca. Uma pessoa negra que tem uma avó portuguesa não terá tempo de dizer para a polícia em uma abordagem habitual na favela que sua avó é branca e que, pela gota de sangue, ela é branca. [...] No Brasil, na perpetuação do conceito social de raça, as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo.

Ou seja, a democracia racial é um mito. Não há igualdade de tratamento nem de oportunidades no Brasil. O chamado racismo à brasileira nega a existência da discriminação racial contra o povo negro, perpetua estereótipos e alimenta as engrenagens do racismo estrutural.

A ideia de que vivemos em uma democracia racial surgiu nos anos 1930, com a publicação do livro *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. A obra propagou a noção de que as três raças formadoras da nação brasileira (indígena, negra e branca) teriam convivido de maneira harmoniosa desde o período escravista. O colonizador português é apresentado como benevolente, suavizando, assim, a violência histórica da escravidão (Gomes, 2005).

Segundo Bento (2014, p. 48),

Ao postular a conciliação entre as raças e suavizar o conflito, ele nega o preconceito e a discriminação possibilitando a compreensão de que o 'insucesso dos mestiços e negros' deve-se a eles próprios. Desta forma, ele fornece à elite branca os argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais. Estes postulados constituem a essência do famigerado mito (ou ideologia) da democracia racial brasileira.

Atrelada à ideia de democracia racial está a miscigenação, frequentemente entendida, de forma equivocada, como sinônimo de igualdade. No entanto, trata-se de uma questão complexa quando se observa a realidade histórica brasileira. Durante séculos, o processo de miscigenação foi resultado do estupro de mulheres negras e indígenas, submetidas à violência sistemática por parte dos senhores. Em outras palavras, o brasileiro mestiço é fruto direto do abuso sexual de mulheres escravizadas.

A miscigenação racial, tão exaltada por Gilberto Freyre em *Casa-Grande e Senzala*, serviu para propagar uma narrativa falaciosa (e, não raro, perversa) que atendia aos interesses da elite dominante ao sustentar o mito da democracia racial. De forma ainda mais grave, Freyre, na obra, chega a culpabilizar as mulheres negras pelos abusos que sofreram. Como afirma Ribeiro (2019, p. 84): "O que a negra da

senzala fez foi facilitar a depravação com a sua docilidade de escrava; abrindo as pernas ao primeiro desejo do sinhô-moço”. Trata-se de uma visão repugnante, que infelizmente influenciou a maneira como a sociedade, a partir dos ideários da branquitude, passou a enxergar a mulher negra ao longo da história.

A hipersexualização dos corpos femininos negros retira deles a condição de humanidade, reduzindo-os a meros objetos. Essa lógica remonta à classificação de Carl von Linné, no século XVIII, que descrevia o corpo da mulher africana com base em critérios racistas para justificar sua inferiorização. Como reforça Ribeiro (2019, p. 84), “é importante refutar a visão colonial, que via os corpos negros como violáveis”, já que as mulheres negras escravizadas eram tratadas como propriedade dos homens brancos, sem qualquer poder de escolha diante das violências sofridas.

De acordo com Nascimento (2016, p. 73-74):

A norma consistia na exploração da africana pelo senhor escravocrata, e este fato ilustra um dos aspectos mais repugnantes do lascivo, indolente e ganancioso caráter da classe dirigente portuguesa. O costume de manter prostitutas negro-africanas como meio de renda, comum entre os escravocratas, revela que além de licenciosos, alguns se tornaram também proxenetas. [...] Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco.

Tais apontamentos auxiliam a destruir a fantasiosa e romantizada história de Gilberto Freyre e tantas outras criadas para propagar a saudável interação sexual entre o homem branco e a mulher negra. Há até o mito da tendência inata do português para propiciar essa miscigenação. Um outro fato que escancara tal falácia, pois, se a miscigenação é fruto da harmonia entre as raças, por que só a mulher negra é explorada? Não vemos incentivo de relações entre uma mulher branca e um homem negro. Pois este também foi desumanizado, muitas vezes tratado como reprodutor, hipersexualizado, entre outras coisas. A mulher branca, a donzela para ser esposa, mãe. Uma relação improvável na sociedade escravista e colonialista.

No século XIX, devido às teorias sobre a superioridade da raça branca sobre as demais não brancas, os intelectuais diziam que a miscigenação precisava ser evitada, devido à hereditariedade dos aspectos inferiores da raça. Segundo Carone e Bento (2014), quando Joseph Arthur Gobineau visitou o Brasil em 1869, fez observações sobre a miscigenação. Pela sua visão poligenista da humanidade, condenava a mistura das raças, pois a raça branca superior perderia sua pureza,

nascendo seres inférteis e sem raça. Desse modo, prejudicaria o potencial civilizatório do país.

Por outro lado, com o fim do período escravista, a miscigenação foi um mecanismo estrategicamente elaborado pela elite para embranquecer o país e extinguir o negro. Segundo Pinheiro (2023, p. 52), “A meta era que no ano de 2012 não existisse mais pessoas negras no Brasil (felizmente estamos aqui para rir na cara da história)”. Os dados do Censo de 2022 evidenciam que essa estratégia de embranquecer o país e exterminar o negro a partir da miscigenação, felizmente, como aponta Pinheiro (2023), não ocorreu, mas há outras formas de genocídio da população negra.

Segundo Moura (2021), “Quando se fala do negro brasileiro costuma-se dizer que ele foi ótimo escravo e, atualmente, é péssimo cidadão.” (Moura, 2021, p. 27). Entender como se desenvolve essa narrativa sobre a trajetória do povo negro, de escravizado a ex-escravizado e deste a cidadão, auxilia a compreendermos os mecanismos sistematicamente elaborados para barrar a integração do negro na sociedade. Podemos dizer que o lugar destinado ao negro na estrutura social é marcado por dois momentos: escravizado e cidadão. No primeiro, durante quase 400 anos, o africano e seus descendentes foram desumanizados e considerados inferiores para atender aos interesses do sistema econômico escravagista, como visto anteriormente, e toda a narrativa construída para justificar tais ações.

De acordo com Moura (2019), o próprio Estado brasileiro, em todo o período escravista, se destinava a manter e defender os interesses dos escravagistas. Isto é, o negro, trazido à força como escravizado, quando chegava aqui “(...) tinha contra si todo o peso da ordenação jurídica e militar do sistema, e, com isso, todo o peso da estrutura de dominação e operatividade do Estado.” (Moura, 2019, p. 44-45). Assim, nessa conjuntura social, não há espaço para a mobilidade do negro, ou seja, estará na mesma posição por séculos, escravizado, sem direitos à própria vida.

Com a assinatura da Lei Áurea, oficialmente a Lei nº 3.353, que extingue o sistema escravista no Brasil, os negros acreditaram que alcançariam a cidadania, ou seja, teriam sua humanidade devolvida depois de séculos de exploração. Porém, a realidade foi bem outra: o negro passa a ser visto como mau cidadão. No entanto, negro livre não significa cidadão social. Pois se libertou do cativeiro, mas ainda é cativo de um sistema que se reorganizou para continuar explorá-lo e mantê-lo na imobilidade social. Ao negro está reservado o subemprego, o desemprego e a

delinquência; será utilizado como exército industrial de reserva de mão de obra, claro, desqualificada, para garantir salários baixos dos trabalhadores já empregados.

Segundo Santos (1991), nem mesmo na Campanha Abolicionista de 1879 a 1888 o negro foi visto como gente. Pois dois ideários fundamentaram a campanha: de um lado, era preciso modernizar o Brasil e, conseqüentemente, acabar com o sistema escravista, porque representava atraso; mas, ironicamente, o Brasil foi o último país do mundo a abolir oficialmente tal sistema. Por outro lado, era preciso acabar com o sofrimento dos negros. Mas, nesse momento, as concepções estereotipadas sobre o negro já estavam intrínsecas no pensamento social do brasileiro.

Para Santos (1991, p. 53-54), [...]

Nada mais natural: há 300 anos víamos o negro como escravo, o índio como servo, o mestiço como vagabundo (por não haver trabalhado para ele, é claro). Tanto é verdade que, na hora de extinguir a escravidão, ninguém pensou em usar os não-brancos como trabalhadores livres. Formulou-se, então, uma regra muito clara (sem trocadilho): quanto mais branco o trabalhador, melhor. [...] Por que os de cor não serviam? **Na concepção racista dos nossos latifundiários, 'não eram capazes de acompanhar o novo trabalho, inteligente e responsável'. Haviam escravizado os povos de cor e, agora, como bagaços, os atiravam na beira da estrada.** As mudanças sociais só contribuíram para reforçar aqueles estereótipos. Desde 1850, as regiões Sudeste e Sul vinham se desenvolvendo mais do que as outras. Como os imigrantes europeus, branquíssimos, se concentravam nelas, os racistas brasileiros podiam explicar: 'Estão vendo?' Onde tem menos preto o progresso é maior.' Esqueciam que a arrancada inicial do café, que enriqueceu o triângulo Rio-Minas-S.Paulo, foi dada por negros e tapuias. (grifo nosso).

Vale ressaltar que a abolição³ da escravatura foi motivada por questões econômicas e para manutenção de privilégios da elite brasileira branca. Assim, a ideologia racista reorganiza os mecanismos de barragem social do negro com o fim da escravidão, já que ele é colocado como mão de obra marginal. Propaga-se, então, o discurso da incapacidade do negro liberto de ser inserido nas novas demandas de trabalho que viriam modernizar o país, o que nada mais era que um mecanismo para o manter na base da pirâmide social. Não houve, de fato, uma reparação dos danos causados pelo sistema escravista, tampouco há propostas significativas e concretas

³ Para muitos intelectuais que estudam a questão do negro, a "Abolição é inconclusa", pois foi um projeto arquitetado pela classe dominante para assegurar seus privilégios na transição do sistema escravista para o sistema capitalista em meados do século XIX. Pois não há nenhuma referência de políticas públicas para acolher o povo negro, assegurar acesso aos bens básicos da dignidade humana.

de inserção social dos negros para se tornarem cidadãos, nem mesmo por parte do governo. Foram jogados à própria sorte às margens da sociedade, pois, sem moradia, emprego, comida, educação etc., isto é, o negro passa de escravizado a homem marginal.

Segundo Carone e Bento (2014, p. 16),

(Houve quem pensasse que a solução da questão do negro após a Abolição deveria ser a extradição e a fundação de colônias na África, ou quem defendesse, como Sylvio Romero, a manutenção da escravidão até que os negros sucumbissem no terreno econômico pela concorrência do trabalho livre do imigrante europeu).

Para sustentar a imagem do negro como mau cidadão, a elite criou uma narrativa espúria de que o negro liberto se recusava a trabalhar por causa do seu suposto “traumatismo da escravidão”, ou seja, para o negro liberto, trabalhar seria o contrário de ser livre (Moura, 2019). Acrescenta-se a essa narrativa a ideia de que seria impossível aproveitar os milhares de trabalhadores saídos das senzalas, e também aqueles que já eram livres, sob a justificativa de que eram incapazes de serem inseridos no novo modelo de trabalho, devido à sua inferioridade.

De acordo com Moura (2019, p. 99):

[...] os elementos não brancos passam a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, não persistentes no trabalho e, em contrapartida, por extensão, apresenta-se o trabalhador branco como o modelo do perseverante, honesto, de hábitos morigerados e tendências à poupança e à estabilidade no emprego.

Assim, o negro é responsabilizado por sua marginalização, enquanto a elite se isenta de sua responsabilidade histórica e das consequências de todo o aparelho ideológico escravagista, que perpetuou estigmas e teorias racistas que reverberam até hoje no pensamento social coletivo. Isso gera implicações conflituosas nas relações étnico-raciais, na construção identitária dos sujeitos e na manutenção do racismo estrutural.

Segundo Bento (2022), raramente se discute sobre a herança da escravidão e seus impactos benéficos para as pessoas brancas. Costuma-se, ao contrário, atribuir os êxitos sociais à meritocracia e ao esforço individual, como se o acesso a um bom emprego, à educação ou ao sucesso pessoal dependesse exclusivamente da vontade

e dedicação de cada sujeito, ignorando o contexto histórico da escravidão que expropriou violentamente milhares de seres humanos.

Consequentemente, seus descendentes foram lançados à margem da sociedade, sem direito a nada, carregando estereótipos racistas que atravessam os séculos e que ainda hoje lhes negam o acesso aos bens básicos da dignidade humana: moradia, educação, emprego, lazer e, muitas vezes, à própria vida. Basta lembrarmos que, a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil; crianças negras são mortas enquanto brincam no quintal de casa, entre tantas outras violências.

Segundo Almeida (2021, p. 21):

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. [No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial.

Assim, a meritocracia nada mais é que uma narrativa que beneficia quem já é privilegiado e mantém o grupo racionalmente marginalizado na margem social. De acordo com Gonzalez (2020, p. 46):

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. [...] O que existe no Brasil, efetivamente, é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações 'refúgio' em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada etc. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc.

Infelizmente, muitas vezes, ou quase sempre, o negro tem contra si um sistema que o persegue, que o vê como marginal até que se prove o contrário. De acordo com Ribeiro (2019), várias legislações tiveram como objetivo criminalizar a população negra, como a Lei da Vadiagem, de 1941, que permitia a prisão de homens negros que estivessem nas ruas sem um ofício, mesmo em um momento em que o país enfrentava altas taxas de desemprego.

Assim, o negro é visto como o próprio culpado por não conseguir vencer os obstáculos que foram construídos exatamente para mantê-lo no mesmo lugar, ou, até mesmo, como uma forma mascarada e legalizada de promover seu extermínio. Afinal, milhares de pessoas são entregues à própria sorte e, conseqüentemente, acabam entrando para o mundo do crime por falta de oportunidades, vivendo na linha da miséria.

Qualquer ascensão de uma pessoa negra ocorre no plano individual, o que não significa que o grupo historicamente explorado esteja ascendendo coletivamente na escala social. Nesse contexto, recorre-se ao discurso da meritocracia para justificar que “quem quer, consegue”. Porém, os fatos mostram que, mesmo aqueles que conseguem ultrapassar as barreiras sociais, muitas vezes por terem tido acesso a oportunidades específicas, frequentemente são barrados pelo racismo estrutural dentro das instituições ou atacados como se aquele lugar não lhes pertencesse.

De acordo com Bento (2022, p. 24),

É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou sejam como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 4/5 da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade.

Segundo Carneiro (2011), a branquitude é um sistema de poder que beneficia os brancos, como se fosse um contrato social em que prevalece a brancura nas esferas sociais de poder. Ou seja, a branquitude não se refere necessariamente à cor da pele, mas aos mecanismos sociais construídos para garantir acesso ou impor barreiras, com base nessa cor.

De acordo com Moura (1994), os fazendeiros tiveram duas opções para ceder aos ideários abolicionistas: de um lado, aceitariam a Abolição nos termos desejados pelo Trono, garantindo assim seus privilégios e bens; de outro, teriam de se sujeitar a ver a Abolição sendo realizada pelos próprios negros, com condições que poderiam levar à divisão das terras. Evidentemente, os senhores aceitaram a proposta da Coroa, pois, além de manterem seus privilégios e propriedades, a questão da mão de obra já estava sendo resolvida com o processo de imigração europeia para o país.

O ideal de *branqueamento* das elites seria satisfeito, e as estruturas arcaicas de propriedade continuariam intocadas. O negro, ex-escravo, é atirado como sobra na periferia do sistema de trabalho livre, o racismo é remanipulado criando mecanismos de barragem para o negro em todos os níveis da sociedade, e o modelo de capitalismo dependente é implantado, perdurando até hoje. (Moura, 1994, p. 62, grifo nosso).

Antes, a força braçal do negro servia para as plantações, as minas, as casas-grandes etc., era o “bom escravizado”. Mas, ao tornar-se livre, passou a ser visto como incapaz de acompanhar o trabalho assalariado, o “mau cidadão”. Ou seja, não possuía os requisitos necessários para as novas exigências do mercado de trabalho. Assim, para assegurar a barragem social do negro saído das senzalas, a elite reforça a narrativa da incapacidade do trabalhador nacional (negros e mestiços), visto como pertencente a uma raça inferior. Sem ao menos tentar aproveitá-lo ou oferecer instrução, determina sua inferioridade e, conseqüentemente, sua marginalização.

Para modernizar o país, era necessário contar com trabalhadores capacitados. A solução foi trazer o imigrante europeu, pertencente, supostamente, a uma “raça superior”. Reforçava-se, assim, a ideologia racista do século XIX, que hierarquizou os homens entre superiores e inferiores, uma falácia que atravessa o tempo. Embora cientificamente rejeitada, essa concepção segue viva no imaginário social coletivo, destruindo vidas e perpetuando o racismo estrutural. Nas regiões que não puderam se dar ao luxo de investir na contratação de trabalhadores europeus, o negro foi integrado à economia, como ocorreu no Nordeste. Já nas regiões em processo de prosperidade, como o Sul e o Sudeste, milhares de trabalhadores negros foram excluídos e substituídos pelos imigrantes.

Muito se falou sobre a superioridade desses imigrantes, mas a realidade estava longe do ideal propagado. O relato do francês Gaston Boisier, ao observar a população camponesa italiana no início do século XX, descreve com surpresa as condições precárias de vida desse grupo (Moura, 2019). José Arthur Rios, citado por Moura (2019), descreve os métodos de cultivo da terra, em sua maioria, baseados em técnicas primitivas, como o arado romano. A tão exaltada superioridade técnica dos imigrantes, portanto, não se confirmou. Isso gerou frustração entre alguns fazendeiros, pois muitos colonos vindos da Europa se mostraram mais pesados que produtivos. Muitos eram ociosos e não tinham ocupação em seus países de origem; assim, na primeira oportunidade de posse, aceitaram a empreitada. Criou-se a falsa

impressão de que o Brasil estava recebendo a elite europeia, capaz de alavancar a nação com uma suposta “raça ariana superior”.

Todavia, a substituição do trabalhador nacional pelo imigrante visava, sobretudo, atender aos interesses ideológicos e econômicos da elite brasileira. Surge, então, a ideologia do branqueamento, um mecanismo elaborado para barrar a ascensão do negro liberto e de seus descendentes. O ideário de embranquecer o país com uma “raça superior”, e assim impulsionar sua modernização, foi motivado por interesses da elite, que, no fundo, objetivavam o genocídio da população negra. Desde o período escravista, havia uma desproporção racial significativa entre brancos e negros. Os meios coercitivos e truculentos foram fundamentais para forçar os escravizados a se conformarem com sua condição, ou, ao menos, a maioria deles.

No decorrer da história, o negro foi usado como massa de manobra e, conseqüentemente, milhares de vidas foram ceifadas no campo de batalha. Foi o caso na expulsão dos holandeses, na Independência do Brasil, na Guerra do Paraguai, entre outros episódios em que o escravizado foi colocado na linha de frente para lutar e morrer. Estima-se que o contingente populacional negro caiu drasticamente após a Guerra do Paraguai. No entanto, após a Abolição, a elite branca brasileira se deparou com uma população majoritariamente não branca, composta por negros e mestiços.

Segundo Bento (2014, p. 45),

É compreensível o silêncio e o medo, uma vez que a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país. Assim, a sociedade empreendeu ações concretas para apagar essa ‘mancha negra da história’, como fez Rui Barbosa, que queimou importante documentação sobre esse período.

A imigração do branco europeu, já que, em determinado momento, não era permitida a entrada de africanos e asiáticos, foi estimulada para atender ao medo da elite de que a população negra se tornasse maioria. A partir da miscigenação, esperava-se que a “raça ariana” prevalecesse, afinal, considerada superior às demais. Como vimos, essa é uma teoria biologicamente descartada, mas socialmente ainda impregnada pelo pensamento racista ao longo dos tempos. Estudiosos chegaram a estimar que, entre 2012 e 2015, o Brasil teria exterminado a raça negra. Felizmente, estavam errados. Contudo, ao analisarmos os dados do último Censo, de 2022, vemos que a realidade foi bem outra.

Nesse contexto, a brancura do imigrante atendia aos interesses ideológicos da elite e possibilitava a manutenção de seus bens, conquistados, em grande parte, mediante a exploração do africano e de seus descendentes. É ingênuo pensar, ainda hoje, em pleno século XXI, que a elite brasileira, aquela realmente rica, não a parcela da população que se imagina como tal, construiu sua riqueza apenas com esforço próprio. Em uma sociedade capitalista como a nossa, enriquece-se à custa da exploração de milhares de seres humanos. Essa é uma estrutura cuidadosamente arquitetada para funcionar assim. Além disso, a ideologia do racismo é o combustível dessa engrenagem que atravessa o tempo e as gerações. Nesse sentido,

O tráfico de africanos, ensina-nos Marx, desenvolveu-se na fase histórica da acumulação primitiva que precedeu ao surto do capitalismo industrial (séc. XVII a XVIII) como uma empresa tipicamente comercial, um fator a mais daquela acumulação. (Alves apud Moura, 2019, p. 124)

Assim, a imigração europeia atenderia outro interesse da elite, o econômico, visto que o processo de imigração foi bem lucrativo. No fundo, a elite temerosa com a liberdade do povo negro, que seria maioria, arquitetou mecanismos de mantê-lo na marginalidade e, a partir da ideologia do branqueamento, incentivou a imigração europeia para branquear o povo brasileiro e extinguir o não branco, pois a história do Brasil seria bem outra se o não negro quisesse vingança.

Segundo Moura (2019, p. 99)

O *branqueamento* como ideologia das elites de poder vai se refletir no comportamento de grande parte do segmento dominado que começa a fugir das suas matrizes étnicas para mascarar-se com os valores criados a fim de discriminá-lo. Com isso o negro (o mulato, portanto, também) não se articulou em nível de uma consciência de identidade étnica capaz de criar uma contra ideologia neutralizadora da manipulação do dominador. Pelo contrário. Há um processo de acomodação a esses valores, fato que irá determinar o esvaziamento desses negros no nível da sua consciência étnica, colocando-a, assim, como simples objetos do processo histórico, social e cultural.

Ou seja, os mecanismos ideológicos de dominação da elite conseguiram fazer com que o próprio negro se visse como o problema e buscasse a brancura, internalizando uma imagem estereotipada e inferiorizada de si mesmo. Contudo, cabe frisarmos que a discussão sobre a mestiçagem no Brasil é bastante complexa, devido a inúmeros fatores, como procuramos apresentar ao longo deste item. Como aponta Munanga (2023), a mestiçagem é algo comum na formação das sociedades (o próprio

português, por exemplo, é fruto da mistura de diversos povos). No entanto, essa miscigenação não era vista como algo a ser evitado, nem seus frutos considerados imperfeitos.

Após a escravidão, porém, os pensadores brasileiros se viram diante de um dilema: qual seria a identidade nacional, agora que ex-escravizados e mestiços formavam uma nova categoria de cidadãos? (Munanga, 2023). Para alguns intelectuais, a mestiçagem seria a solução para essa questão, pois acreditavam que a superioridade da raça branca acabaria por se sobressair à inferioridade da raça negra, ou seja, eliminaria gradualmente os elementos não brancos da sociedade.

Neste capítulo, procuramos apresentar fundamentos que nos auxiliam a compreender por que os europeus inventaram uma África destoante da realidade e propagaram uma imagem estereotipada do africano e de seus descendentes — uma imagem que contaminou, de forma profunda e negativa, o imaginário social coletivo dos brasileiros.

1.3 O NEGRO AFRICANO-BRASILEIRO: SABERES CIVILIZATÓRIOS E RESISTÊNCIA NEGRA

Vimos anteriormente como o aparelho ideológico europeu criou e propagou uma imagem inferiorizada da África e dos africanos, por meio dos discursos religioso, científico e filosófico, com o objetivo de legitimar a escravidão. Compreendidos os conceitos fundamentais presentes nas discussões raciais, passaremos, neste momento, a discorrer sobre a trajetória do negro africano e brasileiro no Brasil.

Contudo, é necessário pontuar que, antes da chegada dos europeus, o território que viria a se chamar Brasil já era habitado por milhares de povos indígenas. Muitos desses povos foram dizimados por não se submeterem à escravidão imposta pelos colonizadores, além das violências sofridas ao longo de todo o processo histórico. Há uma tentativa sistemática de apagamento dos povos originários na história oficial do país, o que revela interesses políticos e ideológicos em disputa.

Para explorar as “novas terras” invadidas, os europeus precisavam de uma mão de obra que possibilitasse o maior lucro possível. Assim, iniciaram incursões pela costa africana e deram início ao sistema escravista, forçando milhares de seres humanos a uma diáspora violenta. Homens e mulheres livres em suas terras foram escravizados, transformados em propriedade de alguém no “Novo Mundo”.

Não nos aprofundaremos aqui nos mecanismos atrozes impostos aos negros durante o período escravista, pois é urgente romper com a visão do negro apenas como escravizado ao longo da história. Por mais amarga que tenha sido sua trajetória, o negro e seus descendentes contribuíram com seus valores civilizatórios para a formação da sociedade brasileira. É fundamental dar visibilidade e retirar da marginalidade histórica as milhares de vidas ceifadas pela escravidão, desmontando a narrativa de passividade africana diante do sistema opressor e evidenciando a sabedoria dos povos africanos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Segundo Moura (1994, p.7-8),

A história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha sua evolução histórica e social. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e os seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza. (grifo nosso).

De acordo com Nascimento (2016, p. 59),

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou, e colheu a riqueza material do país para desfrute exclusivo da aristocracia branca.

Em outras palavras, o Brasil foi construído pelas mãos dos africanos e de seus descendentes: “Tem sangue retinto pisado, Atrás do herói emoldurado”⁴. Os apontamentos de Moura (1994) e de Nascimento (2016) deixam evidente a importância do trabalho do negro ao longo dos séculos, invisibilizado na edificação da nação que levantou com sangue e suor, deixado as margens do processo histórico. Trata-se de uma parte da história que raramente é abordada nos espaços escolares. Ressaltá-la não é romantizar a escravidão, pelo contrário, é desconstruir a imagem de

⁴ Versos do samba-enredo “Histórias Para Ninar Gente Grande” de 2019 da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira do Rio de Janeiro.

que o sistema escravista português foi uma instituição benigna e de caráter humano, imagem propagada no estrangeiro por meio da mentira e da dissimulação (Nascimento, 2016).

Galdino (1991), ao tratar da importância dos saberes civilizatórios africanos na cultura brasileira, evidencia como a narrativa criada pelos europeus foi carregada de estereótipos sobre os negros escravizados. No início da colonização, no começo do século XVI, os historiadores estavam mais preocupados em atender às concepções do sistema vigente do que em contar a história verdadeira. Definiram os africanos como selvagens, que viviam em condições primitivas nas florestas, sem conhecimento, em outras palavras, como se fossem animais.

No entanto, o fato de pertencerem a uma civilização diferente não é argumento válido para classificá-los como bárbaros ou primitivos. Até porque,

Para que interessariam aos colonizadores portugueses elementos totalmente incapacitados? Sabemos que os colonizadores muito aprenderam com os escravos africanos.

Vale lembrar que os africanos conheciam técnicas de mineração e do trato com os metais, sendo os indicadores, no país, da metalurgia trazida de regiões africanas. Conheciam as ligas metálicas e se tornaram os artesãos, responsáveis pela fabricação de ferramentas e outros tipos de instrumentos utilizados no trabalho diário. **Dominavam a pecuária e as técnicas de agricultura**, assim como a pesca e a conserva de alimentos. Prova disso, é que o ciclo do açúcar e do café, bem como antes da mineração não teria florescido sem o conhecimento do negro [...] **os negros possuíam, além de uma organização familiar e social, uma organização política. Prova disso são os quilombos** espalhados por diversos pontos do país, como núcleos de resistência de escravos fugidos em busca de liberdade. (Galdino, 1994, p. 47; grifo nosso).

Os apontamentos supracitados buscam evidenciar que, mesmo na condição de escravizado, o negro africano e seus descendentes foram fundamentais na formação da nação brasileira e contribuíram com seus saberes, mesmo que a história oficial tente, a todo custo, invisibilizá-los e marginalizá-los. Privados de qualquer direito político, eram os únicos que trabalhavam na sociedade.

Segundo Moura (1994, p.33),

Vindos de várias partes da África, os negros escravos trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquinas de trabalho. Em todas as áreas de trabalho os africanos incorporavam os seus modos de vida – a sua religião. Indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras

manifestações sociais – àqueles habitantes mais antigos do nosso território, índios e portugueses.

A historiografia oficial buscou apresentar a rebeldia negra como fato isolado, esporádico, e não como algo permanente em relação ao sistema escravista. Mas, desde o início da colonização, o negro (africano e brasileiro) lutou pela sua liberdade, contra a escravidão, até as vésperas da Abolição em 1888. Seja pela

Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão. (Munanga e Gomes, 2016, p. 69).

Muito se fala da predisposição dos africanos à escravidão por esta ser um sistema comum na África, e essa narrativa representa um desrespeito a toda a história africana. Segundo Munanga e Gomes (2016), a concepção de escravo no contexto africano ou de outras culturas em diversas épocas é diferente do modo como foi adotado no Brasil. Havia várias categorias de sujeição nas sociedades africanas, mas nenhuma guardava relação com o tráfico humano ou com a acumulação de riquezas. O certo é que os europeus foram os responsáveis pelo tráfico transatlântico de milhões de africanos, forçados a uma diáspora violenta. Estima-se que entre 40 e 100 milhões de vidas foram levadas para a Europa e as Américas.

Galdino (1994), ao tratar da importância dos saberes civilizatórios africanos na cultura brasileira, e que, como vimos anteriormente, deixaram legado para a humanidade, menciona a organização social do quilombo. Palavra de origem banto (um bundo) *kilombo*, faz referência a um tipo de instituição sociopolítica militar da África Central (Munanga e Gomes, 2016).

Segundo Nascimento (2016), o Quilombo dos Palmares, ou República dos Palmares, é sem dúvida o acontecimento mais excepcional registrado no Novo Mundo no século XVI. Localizava-se na região onde hoje é o estado de Alagoas, resistiu a muitas expedições (alguns estudiosos estimam mais de 100 anos), sendo um exemplo de organização política e resistência à escravidão.

De acordo com Gonzalez (2020), a historiografia oficial não ressalta que Palmares foi o primeiro estado livre de todo o continente americano, escancarando o sistema desumano imposto pelos europeus. Um entrave ao sistema escravista, pois

“[...] Palmares foi a primeira tentativa brasileira no sentido da criação de uma sociedade democrática e igualitária que, em termos políticos e socioeconômicos, realizou um grande avanço.” (Gonzalez, 2020, p.51). Liberados por Zumbi, apresentava-se lá uma efetiva harmonia racial, diferente do discurso da democracia racial pautado na miscigenação, como veremos mais adiante. A população de Palmares era constituída por negros, indígenas, brancos, mestiços que viviam do trabalho livre e todos se beneficiavam. A língua oficial era o “pretuguês”.

Segundo Moura (1994), o quilombo é símbolo de resistência ao sistema escravista, uma reação à condição de escravizado, contrariando a narrativa eurocêntrica de que os africanos aceitaram passivamente a crueldade do sistema escravista. A historiadora negra Maria Beatriz Nascimento menciona em seus estudos que foi constatada a formação dos primeiros quilombos já em 1559, derrubando a tese europeia de aceitação, pois se em 1550 havia africanos trabalhando nas plantações de cana-de-açúcar, como argumentar que não lutaram pela liberdade? (Gonzalez, 2020). Atualmente, utiliza-se o termo “aquilombar-se”, que significa “reunir-se”. Outras manifestações de resistência à colônia: Revolta dos Malês (1835); Revolta dos Alfiates (1798); A Guerra da Balaiada (1838-1841) etc.

O sincretismo religioso foi outra maneira de resistência encontrada pelos negros contra a imposição da religião católica e de manter o culto a seus deuses sem as represálias do colonizador. No contexto escravista, as religiões africanas foram consideradas perigosas, pois só a Igreja Católica poderia interpretar o sobrenatural.

Assim, buscou

[...] penetrar e desarticular o mundo religioso do africano escravizado, usando do método catequista, batizando-o coercitivamente, num trabalho de *cristianização* que nada mais era do que tentativas, via estrutura de poder, de monopolizar o sagrado e usufruir poderosamente no plano social e político (...) Com esse sincretismo de uma só via acreditava-se que, dentro de pouco tempo, essas religiões desapareceriam no bojo de uma *catolicismo popular*, o qual seria anexado ao corpo da Igreja Católica. (Moura, 1994, p. 34)

Não havia como rejeitar a religião oficial do colonizador, mas os europeus não contavam com o mecanismo de defesa adotado pelos negros: o sincretismo religioso. De modo geral, tudo que se referia à cultura negra foi marginalizado e apagado do processo histórico. A língua portuguesa, por exemplo, tem grande influência dos povos africanos, especialmente dos bantos e iorubás, mas essa contribuição nunca foi reconhecida como enriquecimento linguístico. O certo é que o povo negro buscou

se defender de inúmeras formas contra a brutalidade da escravidão e, mesmo após a Abolição, continua resistindo. Dessa forma, desconstrói-se a narrativa da passividade do povo negro frente às violências históricas que lhe foram impostas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS

Este capítulo discorre sobre as concepções de educação infantil, criança e creche presentes nos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico para crianças de 0 a 3 anos, e analisa também alguns estudos que abordam a educação nessa faixa etária, a fim de ampliar nossa reflexão. Ainda persistem visões estereotipadas no pensamento social coletivo sobre o trabalho educativo nas creches e sobre o desenvolvimento das crianças, muitas vezes visto sob o viés assistencialista ou como se fosse preciso adotar práticas escolarizantes semelhantes às do ensino fundamental para validarem sua importância. Evidentemente, professores e educadores podem compartilhar essas concepções, o que influencia seu trabalho pedagógico. Por isso, nosso objetivo não é fazer uma análise histórica ampla da educação infantil, criança, creche ou infância, mas nos orientarmos pelos documentos educacionais e correlatos.

A partir da compreensão desses conceitos, passaremos à discussão sobre como a raça atravessa as infâncias e como o racismo impacta a construção identitária de crianças negras e não negras. É importante desconstruir narrativas equivocadas sobre o desenvolvimento infantil e mostrar a relevância de se trabalhar a história e a cultura do povo negro, tanto para propiciar uma construção identitária positiva nas crianças negras quanto para que crianças brancas cresçam respeitando a diversidade humana, sem lhes atribuir superioridade, ou seja, para que não estranhem ao ver pessoas negras, já que algumas crianças brancas sequer têm contato com elas; que normalizem que pessoas negras estejam em todos os espaços. Quando usamos a expressão “criança não negra”, referimo-nos também a outros povos, como indígenas e asiáticos, pois estes também podem reproduzir racismo, mesmo quando sofrem discriminação ou preconceito. Assim, fundamentar-nos-emos em estudos de relevância no campo educacional, social e psicológico que discutem o racismo e suas consequências.

Por fim, abordaremos a literatura infantil e sua importância para o desenvolvimento das crianças, observando como as questões raciais perpassam as narrativas destinadas a esse público, ou seja, como os personagens negros e seus saberes são retratados nesses enredos. Isso influencia positiva ou negativamente a

construção da identidade das crianças. Tais apontamentos são importantes porque o livro é um objeto cultural que expressa concepções sociais. Sabemos que trabalhar literatura com crianças de 0 a 3 anos pode gerar estranhamento até mesmo entre professores da educação básica, que muitas vezes só conseguem ver no trabalho na creche uma concepção assistencialista. Afinal, bebês e crianças bem pequenas não leem ou não decodificam o código escrito da maneira convencional; no entanto, estão imersas em práticas sociais de leitura desde muito cedo. Dessa forma, elas são letradas. Trataremos desse ponto no decorrer da discussão sobre a literatura.

Visando desconstruir narrativas equivocadas sobre o desenvolvimento infantil, reiteramos a importância de trabalhar a história e a cultura do povo negro, para que as crianças negras possam construir uma identidade positiva e para que as crianças brancas cresçam com respeito à diversidade humana, sem se sentirem superiores.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇA E CRECHE

A educação brasileira passou por muitas transformações ao longo dos anos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos, negros, indígenas ou brancos. Ou seja, independentemente do pertencimento racial, todo cidadão brasileiro tem direito à educação pública em instituições oficiais. Dessa forma, a educação tornou-se um direito garantido constitucionalmente.

A educação infantil, por sua vez, também passou por mudanças significativas, fruto das lutas de movimentos sociais, grupo de mães trabalhadoras, pesquisadores e profissionais da educação, que defendiam o direito das crianças de 0 a 06 anos⁵ a uma educação de qualidade vinculada ao sistema educacional, entendendo a importância da primeira infância para o desenvolvimento das crianças.

Avanços importantes foram alcançados na garantia de direitos para todas as crianças, pois cabe ao Estado oferecer educação infantil pública, gratuita e de qualidade. No entanto, a obrigatoriedade é a partir dos quatro aos cinco anos, faixa etária que corresponde à pré-escola; a matrícula das crianças nas creches (de 0 a 3 anos) continua sendo uma opção da família, embora seja um direito da criança.

⁵ E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. Mudar BNCC

Pela primeira vez, a educação infantil é mencionada em uma Constituição Federal (inciso IV do artigo 208), especificando o atendimento de crianças em creches e pré-escolas. Assim, o Estado reconheceu o trabalho educativo nessa faixa etária, voltado ao desenvolvimento pleno do sujeito. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 reforça os pressupostos relativos à educação infantil estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que institui novas diretrizes e bases para a educação nacional, a educação infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Estabeleceu-se, desse modo, o vínculo dessa etapa com o sistema educacional formal e preconizou-se que os professores atuantes nessa etapa deveriam possuir formação superior. A LDB/96 define os objetivos dessa etapa, cujo fim é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para crianças de até 3 anos, o atendimento ocorre em creches ou entidades equivalentes; para aquelas de quatro a cinco anos, em pré-escolas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 (p. 12),

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam a compreensão da creche como um espaço institucionalizado do sistema educacional, ou seja, não doméstico, e desvinculado da lógica de assistência social que vigorou em seus primórdios. A creche atende crianças de 0 a 3 anos: bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças muito pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), em que cuidar e educar são indissociáveis do processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento de caráter normativo, está embasada nos marcos legais supracitados, ou seja, nas concepções de educação e de educação infantil vigentes. Por meio das interações e das

brincadeiras, as crianças aprendem e se desenvolvem, tendo como direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer; articulados em cinco campos de experiências: “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”.

A concepção de criança, por sua vez, também passou por mudanças ao longo dos anos, pois ela é uma construção socio-histórica, ou seja, ser criança não significa a mesma coisa em todas as sociedades ou em todas as épocas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 12), a criança é:

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.

Segundo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, (1998, vol1, p.21),

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil Vol. 1 (2006, p.18), desde que nascem, as crianças são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.

Vemos que a concepção de criança presente nos documentos oficiais reconhece seu potencial: as crianças constroem sentidos sobre si mesmas e o mundo, se apropriam da cultura, ampliam seus saberes, entre outros aspectos, a seu modo. Ou seja, a criança elabora suas ideias e interpreta o mundo a partir daquilo que lhe é apresentado por seu grupo social.

Essa é a concepção que deve orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nas creches, instituições educacionais que atendem crianças de 0 a 3 anos. Contudo, nem sempre foi assim. No Brasil, as creches, assim como as pré-escolas, surgiram para atender programas voltados às crianças de baixa renda, com o objetivo de combater a pobreza e buscar soluções para a sua sobrevivência. Por isso, durante muitos anos, essa foi a justificativa para o investimento insuficiente, a presença de profissionais sem formação adequada, salas superlotadas, entre outros problemas (Brasil, 1998).

A concepção educacional era fundamentada em uma visão assistencialista, ou seja, voltada para o atendimento de supostas carências das crianças e de suas famílias. A educação era entendida como compensatória, com critérios seletivos de acesso, não sendo destinada a todas as crianças. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido nas creches esteve pautado por uma visão estigmatizada da população de baixa renda.

Segundo Carneiro (2011), no Brasil, a pobreza tem cor, sendo impossível negar que raça e pobreza se confundem no país. Abramowicz e Oliveira (2012) também destacam essa realidade, ao apontar que os indicadores econômicos e sociais dos anos 1990 evidenciam que a desigualdade tem cor.

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza. (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 50)

Essa concepção de educação infantil assistencialista ainda está muito presente no imaginário social coletivo, mesmo com a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional. A maioria das pessoas continua vendo a creche como um local para cuidar das crianças, especialmente para famílias que trabalham ou que vivem em situação de vulnerabilidade social. Isso tem gerado discursos que desfiguram a creche como instituição educativa, uma vez que ela passa a ser entendida como se funcionasse apenas de acordo com as necessidades das famílias, muitas vezes em horários comerciais. Desse modo, negligencia-se todo o trabalho desenvolvido na creche, como se não houvesse um planejamento pedagógico amparado por normativas; como se os profissionais não tivessem qualificação; e muitas vezes, senão sempre, fossem simplesmente classificados como “tias” e “tios”, uma vez que:

É comum que os professores sejam chamados pela designação “tia” ou “tio”, tendo sua identidade diluída por trás de um título que, a bem da verdade, nem lhes pertence. A professora e o professor são profissionais e não membros da família das crianças. (Brasil, 1998, p. 30)

Pode até parecer uma maneira carinhosa, porém, quando se analisa o significado de “tia”, podemos dizer que se refere a uma mulher que não se sabe o nome, não dando a devida valorização profissional, já que “tia” pode ser qualquer pessoa, mas professora não.

Para Oliveira (2020, p.37),

A forte influência, na área da Educação Infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que ressalta o auxílio a populações de risco social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas esferas.

Não basta, portanto, transferir as creches para o campo educacional, é necessário superar a visão de que essas instituições são destinadas apenas às crianças pobres e, por isso, oferecem uma educação de baixa qualidade, pautada no assistencialismo. Infelizmente, essa concepção ainda está presente no pensamento coletivo social, inclusive entre alguns educadores, o que se reflete nas práticas e nas concepções sobre o trabalho educativo que deve ser realizado. Afinal, faz apenas vinte e nove anos que a creche deixou de pertencer à assistência social e passou a integrar o campo da educação. Um período muito curto se considerarmos que mudanças sociais profundas, muitas vezes, levam anos, décadas ou até séculos para ocorrerem. É importante destacar que sempre há interesses políticos e econômicos em jogo e um grupo que será beneficiado. Além disso, existem outras questões que dificultam a oferta de uma educação de qualidade para essa faixa etária.

De acordo com Rosemberg (2012, p. 12), ao defender os direitos das crianças pequenas, diz que:

Quando volto **meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 03 anos**, minha percepção não é a mesma. **Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização** (que não significa obrigatoriedade). [...] Minha tese: a fase da criança pequena, a de 0 a 03 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimento sociais. (grifo nosso).

Segundo Rosemberg (2012), há uma desvalorização das professoras de educação infantil que atuam nas creches em relação às docentes de outros níveis e etapas, como se, quanto menor for a faixa etária da criança, maior fosse a desvalorização no espaço público. Na sociedade brasileira, um bebê “custa menos” porque não se valoriza o educar e cuidar das crianças, isto está historicamente associado à produção e reprodução da vida, ou seja, à ausência de produção econômica e de administração de riqueza. Em outras palavras, a educação não é vista como investimento social, mas como gasto.

Quando analisamos a concepção de criança que permeia os documentos legais e o objetivo da educação infantil, percebemos que ela não condiz com esse olhar menosprezado sobre o bebê e a criança muito pequena, como se bastasse que eles estivessem trocados e alimentados, desconsiderando todo o desenvolvimento humano que ocorre nessa fase da vida.

Durante o processo de mudanças na educação infantil, houve muitas divergências sobre o que deveria ser trabalhado com as crianças: questões sobre o cuidado e o educar, o afeto, o papel do Estado, entre outras. Isso influenciou significativamente a concepção sobre o que é a creche e quais temáticas deveriam ser trabalhadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) instituiu a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, em que o cuidar e o educar são indissociáveis do processo educativo, visando o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Vol. 1, 1998, p. 23),

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar como os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, nas perspectivas de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

O cuidar, na educação infantil, está intrínseco no processo educativo e precisa de auxílio de profissionais de outras áreas e a inclusão de vários campos do conhecimento:

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto a forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (Brasil, 1998, p. 24)

Assim, cuidar de uma criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (Brasil, 1998, p. 25)

De acordo com Oliveria (2020, p.37):

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. [...] Educar e cuidar são formas de acolher.

Assim, educa-se cuidando e cuida-se educando, pois o trabalho com crianças de 0 a 3 anos possui especificidades próprias que o diferenciam das demais etapas da educação básica. Infelizmente, na sociedade contemporânea, o ato de cuidar é frequentemente desvalorizado, sendo visto como uma atividade de pouco prestígio, por não exigir, supostamente, conhecimentos específicos. Isso leva a uma concepção de menor valia do cuidado dentro do campo educativo. Em outras palavras, muitos subestimam o trabalho dos professores de creche, reproduzindo preconceitos, inclusive entre os próprios profissionais da educação, que por vezes se recusam a realizar determinadas ações, como a troca de fraldas.

Segundo Lopes *et al* (2022, p. 99),

No entanto, ao tomarmos o sentido estrito e a etimologia do termo, observamos que cuidar está indelevelmente associado à ideia de pensar, refletir, planejar, orientar, o que indica que, ao contrário do que se traduz no senso comum, isto é, ao conceber o cuidado como um ato mecânico e desprovido de conhecimento científico, cuidar de outrem demanda planejamento, procedimentos técnicos elaborados, ao mesmo tempo que demanda afeto e empatia.

É importante compreender que o cuidar e o educar perpassam todo o processo educativo desenvolvido na creche, sendo dimensões indissociáveis. Por um lado, destaca-se a intencionalidade educativa do cuidar, fundamental para o

desenvolvimento integral da criança. Por outro, evidencia-se a necessidade de refletir sobre como esse cuidado tem sido contemplado no trabalho com crianças de 0 a 3 anos, especialmente no que diz respeito ao tratamento dispensado a elas, considerando seu pertencimento racial.

2.1.1 Infâncias e crianças numa perspectiva plural

Vimos a concepção de criança que orienta os documentos oficiais da educação, os quais fornecem diretrizes para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições de educação infantil. Com base em Amaral (2018), podemos definir a infância como uma etapa da vida marcada biologicamente, porém compreendida como uma construção social e histórica, determinada pelo grupo social e pela época em que a criança está inserida. Assim, entendemos que a infância é uma fase temporária para as crianças, mas, para a sociedade, constitui uma categoria permanente.

Assim, reconhecer a infância como uma construção social implica ampliar as concepções balizadas apenas em características biológicas, que visam a estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social. (Amaral, 20018, p.17).

Desse modo, pensar a infância como algo universal para todas as crianças é um grande equívoco. Por se tratar de uma construção sócio-histórica, há diversos fatores que influenciam a forma de vivenciar a infância e, principalmente, de ser criança. Infelizmente, no Brasil, o ser criança ainda é atravessado por profundas desigualdades sociais que impactam diretamente as infâncias. Ou seja, a experiência da infância não é vivenciada da mesma maneira por todas as crianças brasileiras. Assim, é fundamental compreendermos a infância e a criança a partir de uma perspectiva plural.

Segundo Araújo e Gomes (2023), “As marcas da classe, raça, gênero e as desigualdades nos acompanham desde o nosso primeiro momento de inserção no mundo da cultura, ao nascermos.” (Araújo; Gomes, 2023, p. 17). Ao fazermos um breve percurso histórico, percebemos que, durante séculos, as crianças negras sequer foram consideradas seres humanos, sofreram atrocidades no período escravagista e ainda enfrentam os reflexos desse sistema, que difundiu uma ideologia

eurocêntrica e racista. Essa ideologia ainda persiste no imaginário social coletivo, moldando tanto a forma como o povo negro é visto quanto como ele próprio se enxerga.

De acordo com Araújo e Gomes (2023), os estudos sobre as crianças e as infâncias têm avançado significativamente, abrangendo diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de compreender essa fase da vida humana, o que significa ser criança e como se dá o seu desenvolvimento. As autoras (2023) apresentam o trabalho de Corsaro (2011) ao afirmarem que:

[...] nas abordagens tradicionais as crianças são vistas como ‘consumidoras’ da cultura estabelecida por adultos. Em contraposição, argumenta o autor, as chamadas perspectivas teóricas interpretativas e construtivas na sociologia [...] consideram que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. (Corsaro, 2011 *apud* Araújo; Gomes, 2023, p. 32)

As crianças deixam de ser vistas como um “vir a ser” ou um receptáculo passivo moldado pelas concepções dos adultos. Elas já são, ou seja, constroem suas próprias opiniões sobre o mundo ao seu redor, sentem, atribuem significados, entre outras capacidades.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. (Brasil, 2006, p.14).

Assim, é preciso refletir sobre as crianças e as infâncias, compreendendo-as como sujeitos sociais que vivenciam uma fase da vida humana inserida em um contexto sócio-histórico marcado por contradições. No Brasil, as infâncias são atravessadas por profundas desigualdades sociais que impactam diretamente o ser criança, e isso não pode ser negligenciado, especialmente nas instituições educativas. Pois,

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

A criança negra tem o direito de ser criança. No entanto, como apontam as autoras supracitadas, sua infância é marcada por vivências racistas decorrentes de seu pertencimento étnico-racial. É fundamental reconhecê-la como sujeito histórico e de direitos, conforme estabelecem os documentos oficiais. Contudo, para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, é necessário refletir sobre as desigualdades que atravessam as infâncias e as impactam diretamente.

Sendo assim, não é demais considerar como os estudos já alertam que nas sociedades convivem diferentes crianças e suas infâncias, especialmente as negras, tangenciadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e desperdiçam suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideais, fragilizam e superficializam suas visões de mundo e das pessoas, como também negam suas identidades a partir de seus coletivos sociais e étnico-raciais. (Araújo; Gomes, 2023, p. 34-35).

Diante do exposto, compreender como a raça atravessa o desenvolvimento integral das crianças negras e não negras, bem como os impactos do racismo na construção de suas identidades, é fundamental para garantir os direitos previstos na legislação vigente. Além disso, esse entendimento é essencial para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção de uma educação antirracista.

2.1.2 Educação infantil e relações raciais - os impactos do racismo na construção identitárias das crianças negras e não negras

Segundo Bento e Dias (2012), há uma crença de que, na educação infantil, não existem práticas preconceituosas ou discriminatórias. Parte-se da ideia de que, nesse espaço, reina a felicidade e a cordialidade — provavelmente porque se atende bebês e crianças-pequenas, passa-se a impressão de que tudo é harmonioso e angelical. Nessa perspectiva, afirma-se que “criança não é racista” e que quem trabalha com essa faixa etária apenas “gosta muito de criança”. Na maioria das vezes, o professorado é formado somente por mulheres, o que reforça essa romantização: essas profissionais passam a ser vistas como maternais, e não como professoras. Acaba-se por transmitir uma imagem de paraíso.

Por isso, muitas vezes, abordar questões raciais na educação infantil revela-se complexo e acaba sendo negligenciado nesse trabalho. No entanto, pesquisas realizadas, principalmente a partir dos anos 1990, que abordam as questões raciais na educação infantil, no atendimento a crianças de 0 a 6 anos, revelam uma realidade

bem diferente dessa crença harmoniosa. Elas mostram que o racismo e práticas discriminatórias estão presentes em creches e pré-escolas, quer de modo implícito, quer explícito.

Assim sendo, a partir de alguns estudos⁶ que abordam como o racismo se manifesta na educação infantil, buscamos compreender como a questão racial permeia as infâncias no âmbito educacional, como as práticas discriminatórias prejudicam desenvolvimento integral das crianças negras e brancas, impactando na sua construção identitária. Obviamente, as crianças negras são afetadas de maneira mais violenta. De acordo com Nogueira (2008)⁷, os efeitos psicossociais do racismo moldam a conduta, o modo de pensar, produzir e sentir do sujeito. As marcas deixadas pelo racismo na infância são para sempre; pode-se aprender a lidar com as feridas, ao longo da vida, mas nunca serão curadas.

Segundo Cavalleiro (2020), a socialização da criança entre 0 e 7 anos é uma fase fundamental do desenvolvimento humano. Trata-se do período da primeira socialização do indivíduo, no qual, por meio da interação com o outro, vai construindo sua identidade e aprendendo sobre os valores, atitudes e normas do seu grupo social. Nesses primeiros anos de vida, os principais mediadores entre a criança e o mundo social são a família e a escola. É por meio das vivências e experiências com esses mediadores que a criança internaliza o mundo que lhe é apresentado. Isso, no entanto, não significa que ela irá reproduzir fielmente os comportamentos desses adultos, uma vez que pode buscar referências em outros espaços. Ainda assim, isso não diminui a importância dos primeiros mediadores em seu processo de socialização, pois é com eles que a criança tende a se identificar. “Elas podem, inconscientemente, copiar a conduta do adulto exatamente como elas veem o adulto atuando à sua volta.” (Cavalleiro, 2020, p. 16). Dessa forma,

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. (Cavalleiro, 2020, p.17).

⁶ Devido às limitações desse trabalho selecionamos alguns estudos que nos ajudam a fundamentar como o racismo se manifesta na educação infantil e os efeitos negativos para a construção identitária das crianças negras e brancas.

⁷ Entrevista com Isildinha Baptista Nogueira ao Instituto AMMA Psique e Negritude.

Assim, compreendemos a importância das interações estabelecidas com as crianças desde o nascimento, seja no âmbito familiar ou escolar, este último, muitas vezes, o primeiro espaço de socialização após a convivência familiar. Cavalleiro (2020), ao abordar como se desenvolve o processo de socialização das crianças na educação infantil em relação às questões étnicas, discute como elas percebem e lidam com as diferenças raciais, como elaboram essas experiências e que concepções internalizam. A autora apresenta dados relevantes a partir de sua observação diária com crianças de quatro a seis anos. Constatou que, já nessa faixa etária, crianças negras demonstram ter uma imagem negativa de seu grupo étnico, enquanto crianças brancas revelam atitudes preconceituosas e ofensivas, evidenciando uma percepção de superioridade racial. As crianças percebem a diferença de tratamento por parte dos colegas e das professoras, a depender do seu pertencimento étnico-racial.

Um exemplo significativo é o relato da menina Aparecida, de seis anos, que afirma a Cavalleiro (2020) que as crianças brincam com ela apenas:

quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A gente estava brincando de mamãe. A Catarina branca falou: “Eu não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando)”.

A Camila que é branca não tem nojo de mim.

- E as outras crianças têm nojo de você?

- Têm. (Cavalleiro, 2020, p. 45)

As falas preconceituosas em relação à cor da pele como marca de inferioridade apareceram com frequência em momentos de disputa e, por consequência, as crianças brancas venciam o que disputavam, pois as crianças negras ficavam sem reação diante das ofensas, como no exemplo a seguir:

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 é 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 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 uma reação violenta. O que se poder ver naquele parque infantil é nada mais que uma pequena reprodução da própria história do negro em nosso país. Impotente diante da pressão racista, ele parte para a violência e, conseqüentemente, é penalizado. Isso transforma em estigma. (Cavalleiro, 2020, p. 53).

Segundo Cavalleiro (2020, p.54)

A inação das xingadas revela um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender. Ante ao ambiente que lhes é hostil, isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito.

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somado ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação conflito. (grifo nosso)

Vemos que as educadoras não interviam nas situações de discriminação e acabavam reforçando as atitudes das crianças. Talvez por não saberem como se posicionar, preferiam o silêncio. Com isso, contribuía para a emergência de novos episódios de racismo e acabavam por normalizá-los. Como diz o ditado popular: “Quem cala, consente”. Ou, ainda, esse silêncio por parte das educadoras poderia decorrer da conveniência em relação às ideias preconceituosas, que elas mesmas reproduziam, já que, no decorrer de seu estudo, as professoras manifestaram concepções estereotipadas sobre o povo negro, refletindo-se nas atitudes praticadas por elas com crianças negras e brancas.

Assim, muitas práticas no espaço escolar reforçam a hierarquia entre brancos e negros. As crianças negras vivenciam diariamente situações de violência que impactam negativamente sua construção identitária, enquanto as brancas aprendem que possuem uma certa superioridade. Por isso, muitas vezes a reação das crianças negras mistura silêncio, medo e revolta.

De acordo com Cavalleiro (2001, p. 152-153), em relação à expressão verbal, o racismo é propagado e:

São discursos que tendem, em muitas situações, a desprezar sua inteligência e beleza, menosprezar seu desenvolvimento, sua estética ou criticar tendenciosamente seu comportamento. Falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo social negro podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilização da auto-

estima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais. É preciso “ouvir” esses discursos e refletir sobre o conteúdo da linguagem utilizada no cotidiano escolar. (...) A expressão não-verbal no cotidiano da Educação Infantil e do ensino fundamental é muito rica e portadora de mensagens que tanto servem para estimular a participação das crianças quanto para diferenciar o lugar de ocupação delas. (Cavalleiro, p.152-153 in Cavalleiro).

Para Rossato e Gesser (2001, p.17):

Vygotski salienta que a linguagem não é somente um instrumento de comunicação, mas também um instrumento que tem dado configuração à evolução cultural dos povos. **Dessa forma, as crianças aprendem a internalizar o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico da discriminação, obviamente elas aprendem a internalizar as representações racistas.** Exposto a esta aprendizagem, o racismo internalizado é propagado intra e intergerações. Este fenômeno não é algo do passado; infelizmente, ele é um dos problemas centrais e perenes a serem desestruturados, assim como os de âmbito classista promulgados por ideologias capitalistas. (Rossato; Gesser in Cavalleiro, 2001, p. 17; grifo nosso).

A partir dos apontamentos de Cavalleiro (2001) e Rossato e Gesser (2001), constata-se que é preciso que professores e educadores estejam atentos aos discursos que as crianças vivenciam na escola, que são atravessados, muitas vezes, para não dizer quase sempre, pelo racismo, propagando estereótipos e prejudicando o desenvolvimento integral da criança negra de maneira violenta, já que a criança internaliza um discurso que a inferioriza, como se aprendesse, desde a mais tenra idade, a se odiar e que seu corpo carrega uma marca de inferioridade. A linguagem, então, pode desconstruir narrativas ou reforçar estigmas.

Oliveira (2004), ao pesquisar as práticas educativas em uma creche, observou que a forma de tratamento dada pelas profissionais variava conforme a criança. Ou seja, constatou que o carinho dispensado, o que a autora denomina “paparicação”, era seletivo: as crianças negras eram excluídas desse afeto, enquanto as crianças brancas recebiam mais atenção, elogios e colo.

*Ganhar ou não o colo da pajem*⁸: uma situação que ocorreu várias vezes. Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou

⁸ Nomenclatura utilizada para as Profissionais que trabalham na educação infantil, mas sem formação pedagógica adequada, possuem na maioria das vezes 2º grau completo ou nem isso. Mas com a incorporação da educação infantil no sistema educacional, segundo a o artigo 62 da LDB, os profissionais que trabalham na educação básica são exigido formação superior, na educação infantil Licenciatura plena em pedagogia (antigamente normal superior e magistério, mas já não existem mais).

chorando, então Nice (pajem/ branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra pajem, quando B. (negro) chegou chorando e Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou L. (loura) também chorando, mas o procedimento foi outro: a pajem a pegou no colo até que parasse de chorar. (Oliveira, 2004, p. 83)

Uma situação rotineira na educação infantil é a criança pedir colo, o que pode ocorrer por diversos motivos e em várias circunstâncias. No entanto, como demonstra Oliveira (2004), nem todas as crianças recebem esse afeto. Quando as crianças negras são excluídas do colo, aprendem, ainda que inconscientemente, que aquele lugar não lhes pertence. Ao verem as crianças brancas sendo acolhidas no colo, internalizam que elas são as merecedoras daquele espaço, percepção que é reforçada também pelas próprias crianças brancas. Como se apenas elas fossem delicadas e necessitassem de cuidado e aconchego, enquanto as crianças negras não. Se revisitarmos o período escravagista, essa era uma cena comum, um pensamento que ainda reverbera na forma como enxergamos as crianças hoje.

Oliveira (2004) relata: “Durante todo o tempo em que estive na creche nunca ouvi ninguém dizer que uma das crianças negras era linda” (Oliveira, 2020, p. 84). A autora também presenciou falas carregadas de estereótipos em relação às crianças negras, que eram vistas como mais travessas ou como aquelas que mais suavam. Os dados evidenciaram que as crianças eram classificadas e comparadas a partir do seu pertencimento racial.

Segundo Araújo e Gomes (2023, p.17),

Já no berçário, as crianças, de um modo geral, e as negras, em específico, são perturbadas se têm cabelo liso, anelado ou crespo, se são mais clarinhas ou escurinhas, se nascem com ‘aquilo roxo’, como se diz em algumas partes do país ou se possuem nariz chato ou fino. (...) Como, então, duvidar de que as crianças ao viverem suas infâncias não são afetadas pela maneira como são vistas desde que nascem e pelos estereótipos e preconceitos raciais e de gênero? Como não dizer que a sua corporeidade, ao se inserir na cultura, não se insere em um mundo adulto marcado pelo racismo, machismo, valores morais, religiosos e desigualdades que marcam a sua trajetória e o seu desenvolvimento humano? **Se considerarmos as crianças sujeitos de diretos, como dizer que elas não notam, sentem, vivem, interpretam e criam estratégias para lidar com o mundo?** E como não admitir que elas acabam por se educar ou deseducar para lidar com as suas próprias diferenças e das outras crianças? (grifo nosso).

Fazzi (2012) buscou entender como ocorre o processo de estruturação e consolidação do preconceito racial a partir das experiências raciais das crianças. Em sua pesquisa, citou o trabalho de Nogueira (1955), pois:

Esse autor observou que, desde os primeiros anos de vida, todas as crianças aprendiam a 'valorizar a cor clara e os demais traços 'caucasoides' e a menosprezar a cor escura e os demais traços 'negroides' (NOGUEIRA, 1955, p.506) e internalizavam atitudes desfavoráveis em relação aos traços negroides, através de brincadeiras tradicionais, provérbios e ditos populares, elogios e sátiras. (Fazzi, 2012, p.102).

Assim, as crianças negras se desenvolvem a partir de uma visão distorcida e estigmatizada de si mesma, crescem se achando "inferiores". Por consequência, contamina negativamente a construção do "outro" pelas crianças brancas, crescem acreditando em uma "superioridade" branca.

De acordo com Santos e Vasconcellos (2021, p.113),

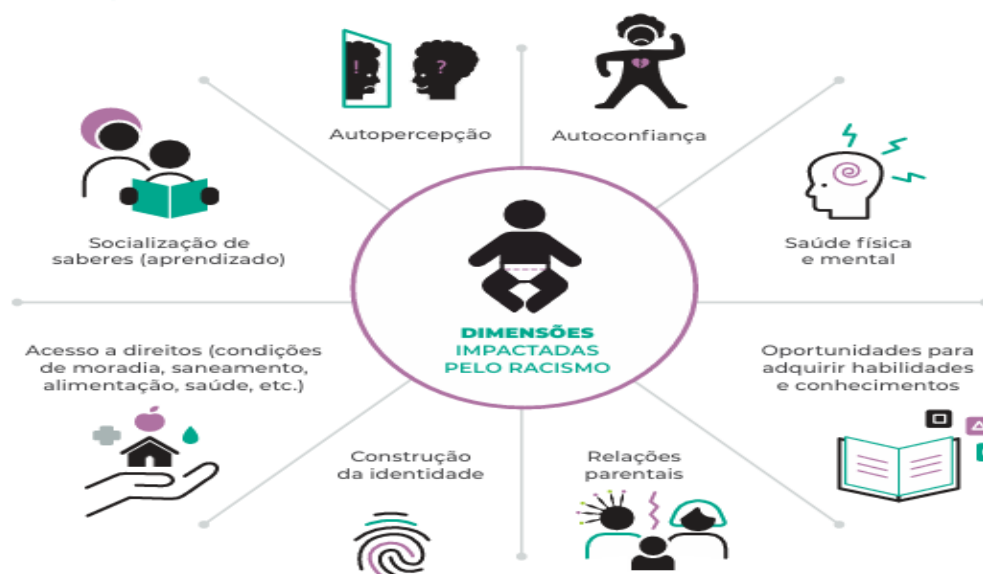
A educação infantil introduz bebês e crianças bem pequenas no campo educacional, no momento da vida em que o ser humano constrói seus primeiros vínculos, referências e, por conseguinte, traumas. Por isso a necessidade de cuidar da imagem e das representações voltadas a todas as crianças negras e brancas.

Um estudo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2021) apresenta de forma bastante didática alguns dos impactos do racismo sobre o desenvolvimento infantil. Vejamos, a seguir, o quadro ilustrativo desse exposto nas Figuras 2 e 3:

Figura 2 - Impactos do Racismo

IMPACTOS DO RACISMO

Como o racismo impacta no desenvolvimento infantil?



Fonte: Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

Figura 3 - Possíveis efeitos do racismo no desenvolvimento infantil

POSSÍVEIS EFEITOS DO RACISMO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



- **Rejeição da própria imagem** e impacto na autoestima
- Construção de uma identidade racial **desvalorizada**
- **Restrições** para realizar 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
- Dificuldade de **confiar em si mesmo**

(*) Doenças crônicas tais como doenças cardiovasculares, obesidade, diabetes, distúrbios respiratórios e imunológicos e doenças mentais.

Fonte: Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. -- São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

Os estudos apresentados tiveram como objetivo mostrar de que modo o racismo atravessa as crianças negras e influencia seu desenvolvimento integral, interferindo em sua aprendizagem e socialização. Ou seja, impacta profundamente sua construção identitária. Vimos no primeiro capítulo o conceito de identidade, a partir de intelectuais que estudam a questão racial. Contudo, agora salientaremos como os documentos oficiais também abordam a questão da identidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Volume 2 (1998), que tem como eixo de trabalho os processos de construção da identidade e de desenvolvimento da autonomia das crianças, apresenta a definição de identidade.

A identidade é um conceito do qual faz parte a idéia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (Brasil, 1998, p. 13).

A família é a base da identidade da criança, pois, normalmente, é nesse núcleo que ocorre sua primeira socialização. No entanto, ela também participa de outros contextos sociais, como festas comunitárias, espaços de ritos religiosos, escola, entre outros. São diferentes vivências que podem ou não enriquecer seu repertório sociocultural. Ou seja, as crianças se desenvolvem a partir das interações que estabelecem com os adultos e com outras crianças.

Desse modo, é na interação que homem se desenvolve, aprende e constrói sua identidade.

Segundo Vygotsky, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso do signo e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado. Enquanto os animais agem e reagem à natureza de uma forma sensorial instintiva, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens. Esses instrumentos não se reduzem à dimensão material, mas incluem a utilização de signos – um nó em um lenço para ativar uma lembrança, um brinquedo para possibilitar a emergência da capacidade de representar algo em uma situação, uma palavra para meter a uma experiência, uma questão para ativar um raciocínio argumentativo -, que estimulam diferentes funções mentais.

[...]

O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presentes em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura. A realização de tais tarefas, por sua vez, modifica esses instrumentos materiais e simbólicos ou leva à criação de outros. (Oliveira, 2020, p. 98-99).

O pensamento de Lev Vygotsky (1896-1934), que se insere na perspectiva interacionista da psicologia, trouxe importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil. Com uma concepção sócio-histórica, sua pesquisa concebe a constituição social do sujeito a partir de uma cultura concreta e cunhou também o

conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p. 15-16),

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro (a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se designarem brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo.

A questão identitária, como já vimos, é algo bastante complexo no Brasil. Autodeclarar-se negro ou não é uma decisão pessoal atravessada por muitas contradições. Contudo, as crianças se tornam negras pelo olhar do outro, não por uma tomada de consciência da sua negritude. O tratamento que recebem perpassa, inevitavelmente, seu pertencimento racial e suas características fenotípicas.

Segundo Nogueira (2008), os efeitos psicossociais do racismo moldam a conduta, o modo de pensar, produzir e sentir do sujeito. As marcas deixadas na infância são para sempre, pode-se aprender a lidar com as feridas ao longo da vida, mas elas jamais serão completamente curadas.

Para Araújo e Gomes (2023, p.17-18),

Muitos crescem em um processo tenso de negação, aceitação e ressignificação do ser negra/negro até se tornarem adultos e adultas com orgulho do seu pertencimento étnico-racial, da sua ancestralidade, corporeidade, cultura e história coletiva de resistência. Foram e ainda são processos complexos e muito tensos. Algumas dessas experiências ficaram guardadas no inconsciente e levaram tempo para ser identificadas e superadas.

Refletir sobre essa questão é fundamental para possibilitar que as crianças negras tenham referências positivas para se desenvolverem desde a creche. Como aponta Bento (2012), para que uma criança construa sua identidade de maneira positiva, ela precisa ser amada, elogiada, receber mensagens valorizadoras de suas características físicas pelos adultos que a cuidam, o afeto é fundamental para a construção de nossa personalidade.

Nigro et al. (2017), a partir dos estudos de Mariposa e Reis (2011), mostram que a construção da identidade das crianças é influenciada pelos referenciais que lhes são apresentados, sejam eles brinquedos, personagens de histórias ou desenhos animados, que, muitas vezes, valorizam uma narrativa e um fenótipo brancos que não retratam a sociedade brasileira. Ou seja, as crianças negras crescem sem uma representatividade na qual possam se espelhar.

Galindo e Serzedello (2017), ao analisarem a presença de mulheres negras nas ciências, argumentam em seu trabalho que o brinquedo, nesse caso, a boneca, representa a cultura de seu grupo social. Ele mostra à criança uma imagem do mundo que, a partir dele, ela irá construir sua identidade. Assim, “[...] a questão da ausência das bonecas negras é reveladora dos ideais sociais propostos às crianças, ou seja, esses ideais não incluem a negritude” (Galindo & Serzedello, 2017, p. 190). As crianças negras e brancas se constituem como sujeitos em um mundo que ignora a existência de umas e ressalta a de outras. Por isso, como será apresentado quando descrevermos o produto educacional, é fundamental a boneca negra na narrativa.

Diante do exposto e dos relatos das crianças citadas ao longo deste estudo, evidencia-se como os referenciais apresentados a elas impactam sua construção identitária e o modo como veem o outro. Fica evidente que as crianças brancas internalizam uma suposta superioridade em relação ao negro, concepções que aprendem no convívio de seu grupo social. Apesar de estarem em posição de privilégio, isso também impacta sua própria construção identitária: crescem com uma perspectiva equivocada de si mesmas.

Na análise desse levantamento bibliográfico, vemos que as crianças negras não aprenderam a se odiar de uma hora para outra — tampouco ao completar quatro anos. Foi uma construção diária, permeada por uma narrativa preconceituosa que invisibilizava o saber e a beleza do povo negro, relegando-o a um lugar inferior. Isso se manifestou desde que o bebê chegou ao mundo, pois, já no ventre materno, ele está imerso em uma cultura que expressa — nas miudezas — o lugar do negro no conjunto social. Não estar na capa de revista, não ter uma boneca que valorize seu tom de pele, não se ver nos espaços de poder, o afeto que não chega, o elogio individual que não acontece. Tudo isso impacta seu desenvolvimento, sua autoestima, sua capacidade de se posicionar, de se sentir amada etc., e o quanto isso silencia milhares de crianças negras. Para mudar essa narrativa nas instituições de educação

infantil, é de suma importância refletir sobre práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista.

2.1.3 Literatura infantil e as questões raciais

A partir do trabalho de Debus (2017), vemos que a literatura mantém viva a língua e cria identidade de um povo, é força humanizadora, pois aborda os conflitos humanos, o cotidiano entre outros. Assim, “O livro literário partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo.” (Debus, 2017, p. 29). Além disso,

E não podemos esquecer que o livro é um objeto cultural, artístico e político que faz usos poéticos tanto de sua própria materialidade, quanto da língua e da imagem e, por aí, medeia nossas relações com os outros, com o mundo e com a gente mesmo.

Um livro pode fazer muitas coisas. Ele contém, encena, representa. Diverte, encanta, emociona. Mostra mundos, transporta, transmite. Faz pensar, questiona, intriga. Cansa, exige, absorve. Traz visões, versões, saberes. E por mais óbvias que essas repostas possam soar, carregam contradições, desafios, conflitos e espessuras sobre as funções do livro na vida humana. (Fedatto, 2024, p. 16)

No contexto brasileiro, segundo Araújo e Silva (2012), a literatura voltada para as crianças teve sua trajetória marcada por orientações didatizantes e vista como um gênero inferior em relação a literatura para o público adulto. Contudo, após a segunda metade do século XX, pode-se notar mudanças e investimento por parte de autores e editoras para alterar este estigma da literatura infantil como sendo de menor valor literário.

De acordo com Debus (2017), a literatura infantil foi se transformando no decorrer do tempo, assim como a concepção social de infância e, por isso, ocorreram mudanças no campo editorial. Porém, o livro literário para infância tem especificidades que vão desde aspectos da materialidade ao público leitor: a criança que muitas vezes não lê e que tem como mediador um leitor adulto experiente (mãe, pai, professor etc).

Uma das características de um livro literário para crianças é a ilustração, que também é vista como uma narrativa:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. **A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo.** E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento. (Lima in Munanga, 2005, p. 101-102; grifo nosso).

Para Araújo (2018, p. 220),

Sobretudo para crianças pequenas, as ilustrações são preponderantes. A leitura de imagens - que precede a verbal - é aguçada para as crianças, possibilitando interpretações múltiplas e muito mais ampliadas sobre o enredo de uma história.

A literatura não é um campo neutro; há uma ideologia sendo propagada. No que se refere às relações étnico-raciais no contexto brasileiro, é possível perceber o livro literário como um documento que reflete como o negro era visto, demarcando seu lugar na estrutura social. A literatura infantil foi cúmplice do racismo (Araújo e Silva, 2012). Segundo Araújo (2018), nas bibliotecas em que atuou, havia livros com enredos e ilustrações que depreciavam meninos e meninas negras. “[...] reconhecia que a ideologia implícita nos textos, além de impedir a liberdade de fruição, servia para gerar, difundir e/ou reproduzir preconceitos racistas.” (Araújo, 2018, p. 220).

Lima (2005) evidencia, em seu trabalho, que personagens negros eram invisibilizados nos repertórios comuns, como histórias de aventura ou romance. Quando apareciam nas narrativas, ocupavam sempre um lugar de inferioridade, principalmente na condição de escravizados.

Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente **marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada.** A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece **auxiliar no prolongamento de uma dominação social real.** (Lima in Munanga, 2005, p. 103; grifo nosso).

Assim, de acordo com a autora supracitada, o problema não está em contar histórias que remetem à escravidão. A questão reside na abordagem do tema, que apresenta os negros como perdedores, reforçando sua suposta inferioridade e não

permitindo que personagens negros ocupem outros papéis sociais. Como consequência, crianças negras sentem-se constrangidas ao se verem refletidas nessa única imagem, enquanto crianças brancas aprendem a se perceber como superiores.

Juntando-se a isso o silêncio brasileiro na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, e os chavões de preconceituosidades difundidos por uma historiografia pouco questionada, temos um resultado que aponta para a não aceitação ou a negação da própria imagem. Todas as crianças acabam depreciando essa identidade em formação. A história da escravidão real e trágica teve nos seus agentes – homens, mulheres e crianças – que lidaram na condição de escravizados, não só a luta contra a sujeição, mas pela recuperação da condição humana. **O ponto nevrálgico está em esta ser a quase a única imagem apresentada para se reconhecerem.** (Lima *apud* Munanga, 20025, p. 104; grifo nosso).

Há uma invisibilidade na representação positiva de personagens negros nas histórias infantis. Trabalhos como os de Lima (2005), Araújo e Silva (2012), Araújo (2018) e Azevedo (2022) fazem apontamentos importantes sobre esses personagens na literatura infantil, evidenciando como os estereótipos se manifestam nas narrativas e influenciam a forma como crianças negras e não negras se apropriam da cultura, dos valores e das crenças de seu grupo social, internalizando concepções que hierarquizam as pessoas com base em seu pertencimento étnico-racial.

Lima (2005), ao analisar como os personagens negros são retratados nas histórias, não teve a intenção de promover uma "caça às bruxas", como a própria autora afirma, mas sim de evidenciar o racismo estrutural que também reverbera na literatura, já que esta expressa a ideologia do grupo dominante. Ainda assim, a autora ressalta que há produções mais respeitosas sobre o povo negro.

Segundo Araújo (2018), o início da literatura infantil no Brasil apresenta estereótipos dos personagens negros ou mesmo sua ausência, como já apontado por Lima (2005). No entanto, mudanças significativas começaram a surgir, tendo como marco a promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica. Apesar disso, editoras mais tradicionais praticamente não possuíam obras com personagens negros voltadas ao público infantil e infantojuvenil.

Por outro lado, editoras mais recentes, impulsionadas por projetos voltados à temática africana ou afro-brasileira com o objetivo de promover a igualdade étnico-racial, passaram a produzir obras nesse sentido, embora muitas dessas publicações se direcionem mais ao público infantojuvenil do que ao infantil. Outras editoras,

embora publiquem livros com personagens negros, não especificam seus objetivos. As editoras maiores e mais tradicionais do país, por sua vez, demonstram pouca preocupação com essas temáticas, o que pode indicar uma forma de resistência ao cumprimento da Lei 10.639/03.

Diante do exposto, observa-se que a literatura, de modo geral, transmite as concepções do grupo que detém o poder de narrar a história. Segundo Cuti (2010), “[...] a literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação.” (Cuti, 2010, p. 12). Isto é, ela pode ser tanto um mecanismo de aprisionamento de consciências quanto de libertação, ao possibilitar que a diversidade humana seja contemplada.

Na literatura infantil, as ilustrações são textos lidos pelas crianças, que interpretam aqueles traços e cores a partir das mediações adultas e de suas próprias referências. Na interação com o livro, a criança vai se apropriando das práticas sociais do letramento. Ou seja, ao folhear o livro, interpretar imagens ou fingir que lê imitando o adulto, ela já compreende o uso social do livro.

Segundo Soares (2012), o letramento “[...] é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (Soares, 2012, p. 72). O termo é uma tradução literal da palavra inglesa *literacy*, sendo o letramento o resultado do processo de letrar-se.

A partir do trabalho de Rosa (2022), observamos que o termo letramento adquiriu outros significados ao longo dos anos, sendo compreendido em sua pluralidade. Assim, há o letramento matemático, econômico, visual, entre outros — incluindo o letramento racial, muito presente nas discussões raciais contemporâneas. De acordo com Mandela (2019), a origem do conceito de letramento racial está na antropóloga afro-americana France Winddance Twine, sendo traduzido literalmente como “racial literacy” pela pesquisadora Lia Vainer Schucman.

Letra-se racialmente é mais do que ter acesso à informação — é ser capaz de reconhecer, nomear e intervir criticamente nas estruturas racistas que moldam a sociedade. [...] Na prática, isso significa compreender como o racismo opera — de forma histórica, estrutural, institucional e cotidiana — e desenvolver uma leitura crítica da realidade a partir da perspectiva racial. (Mandela, 2019, p. 4)

O letramento, assim, precisa ser entendido na sua pluralidade, e o letramento racial por parte dos professores e educadores é fundamental para combater as

narrativas e intervir. Nesse sentido, a literatura é um campo fértil de disseminar estereótipos:

As imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a auto-estima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não-negras.

[...] pois imagens que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a auto-estima e aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz. Para isso essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura a todos. (Sousa in Cavalleiro, 2001, p. 196; grifo nosso).

Tal pensamento reforça o que foi exposto até o momento: histórias e imagens importam, e muito, para o desenvolvimento das crianças.

Contudo, segundo Araújo (2018), não é possível afirmar que tais mudanças também ocorreram no trabalho com a literatura nas escolas. Isso se deve a diversos fatores, como a dificuldade de acesso a bons livros que abordem a temática da diversidade étnico-racial, uma vez que há certo monopólio das grandes editoras, cuja estrutura lhes permite manter representantes em todo o país. É claro que a maioria dos livros ainda difunde uma ideologia hegemonicamente branca. Soma-se a isso a falta de formação adequada de professores e educadores para cumprir a Lei 10.639/03 e desenvolver um trabalho coerente com os objetivos dessa legislação.

A dificuldade de encontrar bons livros com temática étnico-racial voltados para o público infantil de 0 a 3 anos, com narrativas e ilustrações que rompam com os estereótipos, como já relatado, foi um dos motivos que me levaram a elaborar um livro literário especificamente para essa faixa etária. No contexto social brasileiro, o livro é um objeto de difícil acesso e, muitas vezes, elitizado. Considerando a realidade econômica da maioria da população brasileira, entre comprar comida ou um livro, obviamente, comer será sempre prioridade.

Um bom livro no Brasil é caro. Portanto, é equivocado afirmar que o brasileiro não lê por preguiça ou que as crianças não gostam de ler porque seus pais não têm o hábito da leitura. Talvez a pergunta mais honesta seja: se tivessem acesso à literatura e ao livro desde a infância, não teriam uma outra relação com a leitura? Assim, é provável que, para a maioria das crianças, o primeiro contato com livros literários ocorra na escola. Daí a importância de se ter um acervo rico, que contemple

os diversos povos e suas culturas, valorize a diversidade humana e proporcione o contato com muitas histórias desde a creche.

A proposta do livro literário também visa auxiliar os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica e a planejarem propostas que promovam uma educação antirracista. Obviamente, ainda encontraremos livros com imagens distorcidas, que tendem a continuar reproduzindo uma ideologia hegemônica. Afinal, descolonizar a literatura não é tarefa simples. Mas é necessário, como afirmam Araújo e Silva (2012, p. 195): “Descolonizar os currículos, descolonizar os escritos e a nós mesmos.”

Refletir sobre o papel social da literatura e sobre as concepções que ela propaga é de suma importância na educação infantil. Primeiro, porque, por meio da arte, pode-se difundir um ideário de homem e de sociedade, no qual nem todos se veem representados. Em segundo lugar, porque isso pode transformar a arte literária em uma arma de destruição, em vez de um instrumento de encontros e deleite.

Ao se ler para um bebê ou uma criança, é preciso compreender que as palavras e imagens transmitem mensagens a partir das quais eles construirão sua visão de mundo. As palavras carregam afetos, iras e concepções e influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças.

Para López (2016, p.14),

“Lemos o mundo” desde o nascimento e desde a vida intrauterina também, se tomamos como referência a voz da mãe, primeiro signo de contato com a cultura, com os atos das palavras.

A leitura é nutrida por múltiplos estímulos, entre eles e fundamentalmente, o da literatura. Uma literatura que, muitas vezes, não é registrada como tal, porque nasce das intenções espontâneas de qualquer mãe, pai, avô, avó ou professora que se veja diante de um bebê e que, neste contato, ative um reservatório de vivências próprias, muitas vezes adormecidas, associadas à própria infância. Cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê.

A narração é o caminho por meio do qual adentramos o mundo da linguagem. Narramos para dar sentido às coisas, e, para o desenvolvimento do bebê, o ato de narrar é fundamental. López (2016) salienta a importância da leitura para o desenvolvimento psíquico e poético das crianças, destacando que elas buscam ler o mundo imersas na língua. A partir dos estímulos que recebem, constroem sentidos e procuram ser compreendidas pelos outros.

A língua, então, é um labirinto que acolhe o bebê e, ao mesmo tempo, mergulha-o na função simbólica e na comunicação, na caixa de ressonância na qual os primeiros pictogramas (assim poderíamos chamar os esboços de significado, gestos e sons, cheiros, movimentos e olhares que, em suas repetições, começam a lhe dizer algo) vão se transformando em grandes significados. O bebê deve construir o seu psiquismo.

O que significa construir psiquismo?

Fazer das primeiras percepções sensíveis uma informação em relação à linguagem dos outros, aprender a interpretar as próprias sensações corporais, aprender a linguagem, começar a construir representações sobre as coisas, aprender a pensar e a se expressar. (López, 2016, p. 16; grifo nosso).

Daí a necessidade de refletir sobre as percepções que estamos propiciando às crianças de 0 a 3 anos para o desenvolvimento de seu psiquismo. Ou seja, é preciso compreender como o racismo pode prejudicar esse processo. Interpretar o que incomoda o bebê, seja por parte dos pais, seja por parte dos professores, é um exercício de escuta e empatia. Por meio das palavras, vamos atribuindo sentido às experiências e acolhendo suas necessidades.

O adulto traduz em palavras as sensações do bebê, também gesticula, oferece seu rosto, seu olhar, seu sorriso ou sua ira. A criança constrói, a partir do rosto do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceito, percebe a preocupação, o carinho; quando é ninada apresenta uma série de feições ligadas ao afeto. Então, a criança começa a “ler”: lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos. Lê ininterruptamente, até que começa a emergir na fantasia, essa mesma fantasia ou espaço imaginário que a mãe, ou outro adulto, facilitou quando tranquilizou, organizou e deu sentido ao que parecia caótico. (López, 2016, p. 17-18).

Até aqui, vimos a importância da voz humana e da oralidade para que os bebês construam sentido, assim como das expressões faciais e dos gestos, que os ajudam a “ler” o mundo de forma singular. Essa experiência será fundamental para a futura interação com o livro literário. Afinal, a linguagem é “[...] construção elástica entre o mundo interno da criança e o mundo exterior, tão cheio de oportunidades inquietantes [...]” (López, 2016, p. 41).

Muitos se perguntam: como saber se crianças de 0 a 3 anos estão compreendendo a história? Como podem ser sensibilizadas pela questão étnico-racial, se muitas ainda não falam ou “não são racistas”? Por isso, é essencial compreender como se dá o desenvolvimento nessa faixa etária. As crianças vão se

apropriando do sentido das coisas por meio da interação com os adultos, que nomeiam o mundo e atribuem significado às ações, objetos e expressões. Isso se manifesta, por exemplo, no momento em que se lê um livro para um bebê ou uma criança bem pequena: elas interagem com o corpo todo.

Trabalhar uma educação antirracista com esse grupo etário é entender que o racismo, nesse contexto, se combate apresentando a diversidade humana, valorizando e respeitando os diferentes povos, e garantindo um tratamento igualitário às crianças, independentemente de seu pertencimento racial ou cultural. Trata-se de construir novas narrativas, livres de preconceitos que limitam e diferenciam as pessoas.

Para Reys (2010, p.63),

A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), as crianças aprendem e se desenvolvem por meio das interações e brincadeiras, tendo assegurados alguns direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC organiza-se em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O Currículo Paulista (2019), que orienta o currículo municipal, reitera os pressupostos da BNCC.

Assim, o trabalho com a literatura perpassa todos os campos de experiência e contribui para a garantia dos direitos das crianças por meio das interações e brincadeiras. A leitura amplia o repertório cultural e o vocabulário, estimula o desenvolvimento da linguagem e a estruturação do pensamento, promove a interação entre os pares e permite que as crianças participem e se expressem, desenvolvendo, assim, sua autonomia e autoestima, e conhecendo-se de forma mais ampla, entre muitos outros benefícios.

Diante do que foi exposto até aqui, buscamos apresentar, ainda que brevemente, a importância da literatura para o desenvolvimento integral das crianças. O livro literário, enquanto objeto cultural, veicula as concepções do grupo social que o produz. Por isso, professores e educadores devem compreender o impacto que uma

ilustração pode ter na construção identitária de uma criança, reconhecendo que narrativas estereotipadas precisam ser desconstruídas. Desde muito cedo, as crianças estão imersas em práticas sociais de leitura; por meio dessas vivências, buscam interpretar o mundo ao seu redor e vão se percebendo nele, ou seja, construindo sua identidade.

3. O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - LEI 10.639/03 E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

“A gente combinamos de não morrer.”
Conceição Evaristo⁹

3.1 MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10.639/03¹⁰

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica públicas e privadas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), acrescentando os artigos 26 A, 79 A e 79 B e estabelecendo as Diretrizes Curriculares para sua implementação. Assim,

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003).

De acordo com Santos e Franco (2022), a incorporação desses artigos representa uma vitória do Movimento Negro que, desde os anos 70, lutou para que fosse incluído no currículo oficial a história da África e do negro. A educação formal pública, à época, era vista como a possibilidade de inserção do negro e que este pudesse ascender socialmente.

⁹ Referência ao conto do livro Olhos D'Água de Conceição Evaristo.

¹⁰ Essa lei foi alterada pela Lei 11.645/08 que inclui a temática indígena.

No contexto brasileiro, a elite branca arquitetou mecanismos de mobilidade social do povo negro, que permaneceu no mesmo estrato social de direitos e oportunidades. A classe dominante, consciente da importância da educação como promotora de transformação social, criou mecanismos para impedir o acesso a instrução pública dos negros.

Quando analisamos a história da educação brasileira, não há referências a trajetória escolar dos negros. Segundo Cruz (2005, p.23),

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (Cruz apud História da Educação do Negro e outras histórias, 2005, p. 23).

No contexto brasileiro, como vimos, mesmo após a abolição da escravidão em 1888, a tão sonhada cidadania não se concretizou. Ao contrário: tornou-se uma promessa vazia, incapaz de se adequar às transformações do cenário social. Trata-se de uma falácia que ainda se perpetua nos dias atuais e que, inevitavelmente, é utilizada para justificar a baixa escolarização da população negra, bem como a evasão e o insucesso escolar.

Segundo Silva (2008, p. 26), o estereótipo de incompetência do negro ainda permeia o campo educacional brasileiro. Pois,

Existe por parte de muitos professores **uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros e pertencentes às classes populares.** As origens dessa baixa expectativa podem estar **na internalização da representação do negro como pouco inteligente, “burro”, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, um estereótipo criado para justificar a exclusão no processo produtivo pós-escravidão e ainda na atualidade.** A visão dessa representação pode desenvolver também **nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e à evasão escolar.** (Silva apud Brasil, 2008, p. 26; grifo nossos).

Trata-se de uma concepção que estigmatiza crianças e jovens negros, relegando-os a um lugar de inferioridade, sem considerar a trajetória histórica e social do povo negro no Brasil.

Adentra na escola, por consequência, a idéia de que a trajetória escolar do negro é determinada exclusivamente por seu esforço pessoal, não se levando

em consideração os processos históricos que impediram ora o acesso, ora a permanência e, em muitos contextos, o acesso e a permanência ao mesmo tempo, deste segmento no sistema educacional. (História da Educação do Negro e outras histórias, 2005, p. 11).

Muitos professores e educadores, imersos em uma ideologia que valoriza o branco em detrimento dos não brancos, acabam refletindo essas concepções em sua prática pedagógica, na forma como enxergam seus alunos e em como os tratam. Poucos se perguntam: “Afiml, como o negro chegou à escola?” (Romão *apud* Brasil, 2005, p. 11), uma vez que:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p.7).

Há uma ausência de informações sobre a educação da população negra em tempos mais remotos, uma omissão que também se reflete nos conteúdos da disciplina de História da Educação. Trata-se de um apagamento da história da instrução do negro, que, em sua maioria, ocorreu por vias não oficiais, inseridas no próprio movimento de resistência iniciado com a chegada dos primeiros africanos ao Brasil.

Analisar a trajetória escolar do povo negro ao longo dos séculos é fundamental para desconstruir narrativas estereotipadas que sustentam sua suposta inferioridade. No entanto, esse não é o objetivo central deste trabalho, pois tal análise exigiria um delineamento mais aprofundado e rigoroso. Por isso, apresentamos apenas uma breve reflexão sobre a educação da população negra, a fim de contextualizar a luta do Movimento Negro pelo direito à educação, luta que culmina, entre outras conquistas, na promulgação da Lei 10.639/03, fruto de intensa mobilização.

Com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, buscou-se consolidar um Estado democrático de direito, com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, princípios fundamentais para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, **destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

[...]

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País **a inviolabilidade do direito à vida**, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...] (Brasil, 1988; grifo nosso).

Mesmo após sua promulgação, as desigualdades entre brancos e negros permaneceram praticamente inalteradas. A população negra continuou sendo discriminada e enfrentando dificuldades tanto no acesso quanto na permanência nas instituições escolares. Tais entraves os privam do pleno exercício de direitos fundamentais, como o direito ao desenvolvimento e à vida, garantidos pela própria Constituição Federal.

Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), no final dos anos 1970, as reivindicações passaram a questionar não apenas o acesso à escola, mas também a abordagem eurocêntrica presente no currículo. O MNU denunciava a invisibilidade do povo negro nos conteúdos escolares e nos materiais didáticos, os quais deixavam de valorizar os saberes civilizatórios dos africanos e afrodescendentes.

De acordo com Silva (2005, p.23),

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros.

Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas.

A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. (Silva apud Brasil, 2005, p. 23).

Segundo Teodoro (2023), com a promulgação da Lei 10.639/03, “[...] ocorre um novo marco na história da educação do país ao iniciar uma perspectiva de visibilidade e do reconhecimento da população negra e de suas diferentes experiências.” (Teodoro *apud* Araújo e Gomes, 2023, p. 10). Cabe pontuar que, no texto da referida

lei, não há menção explícita à Educação Infantil, o que leva alguns professores e educadores a acreditarem que a temática não precisa ser abordada nessa etapa. No entanto, uma leitura atenta do Parecer, da Resolução e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares revela que a Educação Infantil está, sim, contemplada. Afinal, a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Essa questão remete a um ponto já discutido: o que deve ou não ser trabalhado na Educação Infantil depende da concepção de educação e de criança que orienta a prática pedagógica. Ao longo deste trabalho, procuramos evidenciar o impacto negativo de uma educação que ignora as questões étnico-raciais no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, ressaltar o potencial transformador de uma literatura infantil comprometida com a valorização da diversidade humana.

Segundo Gomes (2017, p. 18-19),

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado e em realidade, ajudando as todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país.

Gomes (2017) apresenta o Movimento Negro Brasileiro como um ator político e educador. Além das conquistas já mencionadas, o movimento debate o racismo e questiona políticas públicas, exigindo ações concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais. Nesse processo, o Movimento Negro ressignifica a própria concepção de raça, historicamente utilizada pela ideologia eugenista como marcador de diferenciação entre uma suposta raça branca superior e uma raça negra inferior.

Segundo Gomes (2017), a raça passa a ser compreendida como potência de emancipação, e não como marca de inferioridade. Ao reelaborar o conceito, o Movimento Negro traz à tona o questionamento da história oficial do Brasil e da forma como o povo negro foi retratado e silenciado. Essa reelaboração possibilita a

construção de novas narrativas que valorizam a negritude, além de oferecer instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para expor como o racismo atua na estrutura social e no cotidiano da população negra:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente **a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial.** (Gomes, 2017, p. 22; grifo nosso)

Assim como pontua Gomes (2017), não discutiremos o que é ou não Movimento Negro, pois há diversas análises no campo das Humanidades que podem ser semelhantes ou diferentes entre si. No entanto, esse movimento pode ser compreendido como indicado por Domingues (2007 *apud* Gomes, 2017, p. 22):

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e as discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro é um agente educador, um novo sujeito coletivo e político que sistematiza os saberes produzidos pela comunidade negra. Buscando caminhos para que o pensamento crítico educacional dialogue e incorpore tais saberes, Gomes (2017), discorre sobre três saberes: os saberes identitários, os políticos e os estético-corpóreo, que estão interligados mesmo que cada um tenha suas especificidades.

Ao ressignificar o conceito de raça, o Movimento Negro promove um outro olhar sobre a questão racial e a identidade negra, pois entende seu papel político de emancipação.

A identidade negra passa a ser tematizada de um outro lugar. Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos. (Gomes, 2017, p.70-71)

A identidade negra, então, se refere à corporeidade negra, ou seja, às características fenotípicas do corpo negro que, durante séculos, foi visto como sinônimo de feiura, inferioridade, violência etc, sendo relegado a um lugar de

negatividade que vivencia situações violentas racistas e negação do próprio negro que se autorrejeita.

A ignorância sobre a corporeidade negra construída no contexto colonial e imperial brasileiro – dentro do qual o escravismo foi o modo de produção que fez funcionar a engrenagem econômica e social brasileira – persistiu no pós-abolição e perdura até hoje através do racismo e da desigualdade racial. Ao mesmo tempo, em nível de comunidade negra, saberes sobre a estética/corporeidade negra foram sendo construídos, aprendidos e socializados. Esses saberes conseguiram alguma penetração social e participam da tensão histórica regulação e emancipação social. São esses saberes que rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. **Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza.** (Gomes, 2017, p. 80; grifo nosso).

Esse novo olhar sobre a corporeidade do negro é fundamental quando se analisa o desenvolvimento integral das crianças negras. Nos primeiros anos de vida, é por meio do corpo que a criança interage com seu grupo social, e o modo como esse corpo é valorizado influenciará diretamente na construção de sua identidade. Um corpo amado, elogiado, tocado com afeto e apreciado em suas miudezas fenotípicas possibilita à criança valorizar seu pertencimento étnico-racial.

O Movimento Negro, ao incorporar a raça nos espaços hegemônicos da branquitude, contesta o racismo que se oculta sob o mito da democracia racial. Ao exigir que a temática racial seja abordada na educação, o movimento reconhece, de forma incisiva, que há sim desigualdades entre negros e brancos e que a ideologia eurocêntrica sempre foi apresentada como modelo padrão do que é belo, bom e humano. Essa normatividade branca está presente nos currículos, nos livros didáticos, na literatura e em diversas instâncias sociais.

Assim, a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica não significa

[...] **mudar o foco eurocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.** Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A 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, 2005, p. 17; grifo nosso)

Dessa forma, é, então, reconhecer as contribuições dos saberes civilizatórios do povo negro na formação da sociedade brasileira e seu legado para a humanidade. É aprender a verdadeira história por trás do discurso que legitimou e justificou a escravidão e a exploração da África e de seu povo. Precisamos deixar de olhar para africanos e seus descendentes apenas pela ótica da escravização ao longo do processo histórico.

Por mais amarga que tenha sido essa trajetória, o povo negro contribuiu, e continua contribuindo, com valores civilizatórios fundamentais para a constituição da sociedade brasileira. É urgente dar visibilidade a essa história, tirar da marginalidade histórica milhares de vidas ceifadas pela escravidão, derrubar a narrativa de passividade africana diante do sistema opressor e evidenciar a sabedoria dos povos africanos nas mais diversas áreas do conhecimento.

Segundo Moura (1994, p. 7-8),

A história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha sua evolução histórica e social. **Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e os seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão. Em todas as áreas do Brasil eles construíram a nossa economia em desenvolvimento, mas por outro lado, foram sumariamente excluídos da divisão dessa riqueza.** (grifo nosso).

De acordo com Nascimento (2016, p. 59),

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou, e colheu a riqueza material do país para desfrute exclusivo da aristocracia branca.

Assim, em outras palavras, “Tem sangue retinto pisado, Atrás do herói emoldurado”¹¹, ou seja, o Brasil foi construído pelas mãos dos africanos e de seus

¹¹ Versos do samba-enredo “Histórias Para Ninar Gente Grande” de 2019 da G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira do Rio de Janeiro.

descendentes. Os apontamentos de Moura (1994) e de Nascimento (2016) deixam evidente a importância do trabalho do negro ao longo dos séculos, invisibilizado na edificação da nação que levantou com sangue e suor, deixado às margens do processo histórico.

Galdino (1991), ao tratar da importância da contribuição dos saberes civilizatórios africanos na cultura brasileira, evidencia a narrativa criada pelo europeu, carregada de estereótipos sobre os negros escravizados. No início da colonização, no começo do século XVI, os historiadores estavam mais preocupados em atender às concepções do sistema vigente do que contar a história verdadeira, definindo os africanos como selvagens que vivem em condições primitivas nas florestas, sem conhecimento. Porém, o fato de pertencerem a uma civilização diferente não é argumento para torná-los bárbaros ou primitivos. Até porque:

Para que interessariam aos colonizadores portugueses elementos totalmente incapacitados? Sabemos que os colonizadores muito aprenderam com os escravos africanos.

Vale lembrar que os africanos conheciam técnicas de mineração e do trato com os metais, sendo os indicadores, no país, da metalurgia trazida de regiões africanas. Conheciam as ligas metálicas e se tornaram os artesãos, responsáveis pela fabricação de ferramentas e outros tipos de instrumentos utilizados no trabalho diário. **Dominavam a pecuária e as técnicas de agricultura**, assim como a pesca e a conserva de alimentos. Prova disso, é que o ciclo do açúcar e do café, bem como antes da mineração não teria florescido sem o conhecimento do negro [...] **os negros possuíam, além de uma organização familiar e social, uma organização política. Prova disso são os quilombos** espalhados por diversos pontos do país, como núcleos de resistência de escravos fugidos em busca de liberdade. (Galdino, 1991, p. 47; grifo nosso).

Os apontamentos de Galdino (1991) evidenciam dois fatos que os europeus tentaram apagar a todo custo: primeiro, os saberes civilizatórios africanos que impulsionaram os saberes da humanidade; segundo, a negação da suposta inferioridade dos africanos. Contudo, os livros da história não contam essa parte, mas buscam, a todo custo, invisibilizar e marginalizar os negros. Afinal, quem detém o poder político e econômico é o que conta a história do outro.

Diante do exposto até aqui, é incontestável a contribuição dos saberes civilizatórios do povo negro para a formação do Brasil. A história da população negra no país não pode, e não deve, se resumir à escravidão, como tem sido reproduzido ao longo dos anos. Diversos temas poderiam ter sido abordados nas escolas, de modo a alimentar o imaginário social coletivo com outras narrativas, mais justas, plurais e

verdadeiras. Contudo, há interesses por parte daqueles que definem o que deve ou não constar nos currículos escolares. Esta é uma questão que merece aprofundamento específico.

Para auxiliar na compreensão e aplicação da Lei 10.639/03, que completa vinte e dois anos em 2025, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 10 de março de 2004. A elaboração dessas diretrizes surgiu da constatação da necessidade de orientar o trabalho pedagógico relacionado ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em instituições de ensino de diferentes níveis e modalidades. Cada sistema de ensino ficou responsável por organizar a formação de professores e supervisionar a implementação efetiva dessa política curricular.

Assim, busca-se mudar os discursos presentes no currículo em que:

[...] sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (Brasil, 2005, p. 13)

Considerando tudo o que foi discutido até aqui, vemos que a Lei 10.639/03, fruto de muita luta do Movimento Negro, como sempre é importante frisar, visa uma reparação histórica ao povo negro, retirando-o da marginalização e possibilitando que crianças e jovens negros se desenvolvam a partir de novas narrativas, que apresentem de forma positiva e sem estereótipos seus ancestrais, permitindo-lhes construir uma identidade que valorize sua negritude.

Da mesma forma, a lei também possibilita que crianças e jovens brancos, principalmente, se constituam enquanto sujeitos a partir de uma narrativa que não os ensine a associar a brancura à superioridade. Ao serem sensibilizados desde a mais tenra idade a reconhecer a diversidade humana sem hierarquizá-la, essas crianças e jovens, futuros atuantes na esfera social, poderão contribuir para a transformação do imaginário coletivo brasileiro, formando imagens mentais mais justas e plurais.

A prática educativa desempenha um papel fundamental nesse processo. Por isso, nossa pesquisa se orienta por uma proposta de educação antirracista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, postulada por Dermeval Saviani, abordagem que será aprofundada no item 3.2.

3.1.1 O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e o currículo para educação das relações étnico-raciais

Analisar como o currículo para as creches direcionam o trabalho a ser desenvolvido com a educação para as relações étnico-raciais é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças negras e não negras. Como afirma Gomes e Araújo (2023), a raça atravessa as infâncias, nem sempre de maneira a valorizar a diversidade humana, e vimos como o racismo impacta a sua construção identitária. Por isso, não podemos negligenciar o fato de o racismo permear o campo educacional.

Para auxiliar o trabalho de professores e educadores na implementação da Lei 10.639/03, além de atender a uma reivindicação histórica do Movimento Negro, foram elaborados outros documentos orientadores, como visto no item anterior. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ampliam a reflexão sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e oferecem caminhos concretos para sua efetivação.

Segundo Gomes (2017, p. 43),

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos por movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existências; ou seja, em ausências.

Amaral (2018), ao abordar o currículo se fundamenta em Silva (1999), assim diz

Para Silva (1999), o texto curricular que pode ser compreendido de forma ampla – livros didáticos e paradidáticos, atividades, orientações oficiais, festas, datas comemorativas etc. – está impregnado de concepções étnicas e raciais, que em geral, ratificam ‘o privilégio dos dominantes e tratam a as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.’ (Silva apud Amaral, 2018, p. 44).

Além disso,

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. **O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.** (Silva, 1999, p. 150 apud Amaral, 2018, p. 44; grifo nosso).

A partir das autoras supracitadas, torna-se evidente que o currículo é um artefato social e cultural que precisa ser compreendido em seu contexto histórico. Ou seja, sendo um espaço de poder, a ideologia que o atravessa será sempre aquela dos sujeitos que detêm o poder de narrar. Assim, compreende-se por que, durante séculos, as contribuições dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros foram invisibilizadas do processo histórico brasileiro. Era necessário, de um lado, manter o povo negro na imobilidade social, e nada foi mais eficaz para isso do que a violação da consciência, ao projetar, desde a infância, um ideário de branquidão como o mais adequado e superior.

Essa influência repercute diretamente na construção identitária de crianças e jovens negros, que são levados a negar a si mesmos, uma forma de violência simbólica que os priva de ser, estar e existir em plenitude. Dessa forma, destaca-se a importância da luta do Movimento Negro pela implementação da Lei 10.639/03 e pela promulgação de suas respectivas diretrizes, bem como de outros documentos que visam orientar e fortalecer o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

Diante das contradições ideológicas que atravessam o fazer pedagógico (entre a concepção de educação presente nos documentos oficiais, os conteúdos selecionados pelo currículo e as visões de mundo dos próprios professores), é necessário analisar como a temática da educação para as relações étnico-raciais tem sido abordada nos referenciais da educação.

Segundo as DCNs para a EREB (2005, p. 14-15),

[...] Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para 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 avanços, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

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. (grifo nosso)

É por isso que as DCNs para a EREER (2005) enfatizam a importância da formação de professores para o trabalho com o ensino da história e cultura afrobrasileira: para que a prática pedagógica não reforce estereótipos e seja esvaziada de fundamentação. Visando entender como o currículo municipal para creches orienta o trabalho a ser desenvolvido, analisamos os principais documentos oficiais que da educação infantil e do município sobre a temática.

Quadro 1 - Quadro dos principais documentos norteadores da educação infantil

Documentos Oficiais	Temática das relações étnico-raciais
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei Nº 9.394/96	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Introdução volume 1 - 1998	“Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças - A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança.” (p.77)
Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças – 2009	• Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (p.13) • A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche. (p.25) • Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (p.27)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2010	8. Proposta Pedagógica e 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; (p.21)

Base Nacional Curricular Comum – BNCC - 2017	Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (p.37)
Currículo Paulista - 2019	Está alinhado com os pressupostos da BNCC

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 - Principais documentos norteadores da educação infantil do município em relação as relações étnico-raciais

Documentos Oficiais – Município	Temática das relações étnico-raciais -explícita ou implícita
Decreto nº12.273/04	Dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira relativamente aos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares de São José do Rio Preto.
Matriz Curricular para a Educação Infantil - 2010	2.1. Diversidade e singularidade
LEI Nº 13.046 DE 14 DE NOVEMBRO DE 2018 –	Institui a Semana da Consciência Negra
Projeto Institucional da escola	Há um projeto voltado para o trabalho da lei 10.639/03 e 11.645/08

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Não há currículo¹² da cidade de São José do Rio Preto que dê orientações pedagógicas, explique conceitos e práticas para promoção de uma educação antirracista na educação infantil e com a faixa etária do 0 a 3 anos. O que se observa, na prática, são orientações gerais sendo propostas, mas sem que o conteúdo da história e cultura afro-brasileira e africana seja efetivamente ensinado. Se fosse, todas as escolas, independentemente da etapa de ensino, estariam trabalhando a Lei 10.639/03 de forma estruturada, com essa temática inserida em seus currículos de maneira contínua e sistemática.

3.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani na década de 1980, propõe compreender a educação em seu desenvolvimento histórico objetivo, orientando-se por uma prática pedagógica que vise à transformação da sociedade. Segundo Saviani (2021, p. 76-80),

¹² Como o Currículo da Cidade São Paulo.

[...] a expressão a *pedagogia histórica – 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.

[...]

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, **a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.** [...] Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (grifo nosso)

Assim, a abordagem teórica-metodológica para compreender nosso objeto de estudo parte da perspectiva da PHC, pois é ela que possibilita confrontar as ideologias hegemônicas presentes no currículo da educação infantil em relação ao ensino da cultura e história africana e afro-brasileira.

Para Saviani (2021, p. 13),

[...] o **trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, 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.

[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global. (grifo nosso)

Assim, o trabalho educativo é caracterizado como o processo de mediação que possibilita a ocorrência de cinco momentos: prática social (ponto de partida), problematização, instrumentação, catarse e prática social (ponto de chegada).

Assim,

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica [...] é a **prática social (primeiro passo)** que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. [...]

O segundo passo [...] é a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, **o terceiro passo [...] se trata, nesse momento, da instrumentação**, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e

práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

[...] **Chamei esse quarto momento de catarse**, entendida na acepção gramsciana de 'elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens' (GRAMSCI, 1979, p.53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. [...]

O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social [...] (Saviani, 2008, p. 131-132; grifo nosso).

Esses momentos buscam compreender os pressupostos da PHC, que não podem ser entendidos como um passo a passo, com foco na educação infantil. Por isso, alguns estudos foram necessários para auxiliar em uma reflexão que possibilitasse trabalhar uma educação antirracista sob a luz da PHC.

De acordo com Villela (2018, p. 92-93),

A reorganização do trabalho educativo promovido pela pedagogia histórico crítica, conforme aponta Saviani (2012), continua se desenvolvendo com a colaboração de diversos pesquisadores que vêm aprofundando teórico metodologicamente as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como: didática (GASPARIN, 2013; GERALDO, 2009), psicopedagogia (SCALCON, 2002), ensino de ciências (SANTOS, 2005) e educação infantil (MARSIGLIA, 2011), entre outros. (Villela, 2018, p. 92-93).

Ou seja, no trabalho não é novo, mas buscamos uma tentativa de apresentar a possibilidade de desenvolver um trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos a partir dos pressupostos da PHC, o que foi bem desafiador. Baseado nos trabalhos de Villela (2018), Marsiglia (2011), Martins e Marsiglia (2015), Marsiglia *et al* (2019), assim como no próprio Saviani (2008, 2021), traçamos aproximações que nos ajudaram nesse objetivo. Gasparin (2012) foi utilizado para refletir sobre a didática, visto que o próprio autor, ao formular sua teoria, não visa a educação infantil, muito menos crianças de 0 a 3 anos.

Segundo Marsiglia *et al* (2019, p. 4),

[...] observamos que no campo da didática há um preocupante conjunto de utilização da referência histórico-crítica que foge ao proposto e fundamentado por Saviani (2011) quanto à questão do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica e de seu fundamento pautado na lógica dialética: problema do movimento contraditório e de totalidade que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise.

Ao longo deste trabalho, tivemos o cuidado de não descaracterizar a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme observações dos autores supracitados. O estudo de Marsiglia (2011) nos possibilitou refletir sobre como desenvolver uma prática pedagógica na Educação Infantil. Embora sua pesquisa tenha sido realizada com crianças de 5 a 7 anos, a autora faz apontamentos relevantes que também contemplam a faixa etária de 0 a 3 anos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 METODOLOGIA E MÉTODO DE COLETA DE DADOS

Este estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, que, de acordo com Gerhart e Silveira (2009), busca compreender uma determinada realidade por meio de métodos que expliquem seus porquês, sem que as concepções e os julgamentos do pesquisador interfiram no processo investigativo.

A 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. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

[...]

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (Gerhart; Silveira, 2009, p. 32)

Assim, a partir do enfoque qualitativo, este estudo tem por objetivo evidenciar a importância de se trabalhar uma educação antirracista desde a creche, por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, com o intuito de desconstruir concepções racistas e promover uma construção identitária positiva tanto para crianças negras quanto não negras.

Os objetivos específicos são: compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar a Lei 10.639/03 com crianças de 0 a 3 anos; propor a utilização de um livro literário que aborde a história e cultura afro-brasileira e africana como instrumento de apoio à reflexão pedagógica; e destacar a importância do acesso à literatura desde a mais tenra idade.

Para alcançar tais objetivos, a abordagem teórico-metodológica adotada baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos trabalhos de Dermeval Saviani (2002, 2008, 2021), conforme apresentado no terceiro capítulo.

O método utilizado para a coleta de dados foi a abordagem do grupo focal. Segundo Costa (2009, p.181),

Grupos focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que referênciam de um grupo em particular. São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências.

A maior busca é a de compreender e não interferir nem generalizar.

Partindo desse pressuposto, adotamos alguns critérios para a composição do grupo focal: a) ser a professora titular da turma em seu respectivo período; b) atuar há mais de dois anos com a faixa etária de 0 a 3 anos; c) residir no município há pelo menos dois anos. Tais critérios visaram garantir que o trabalho pedagógico das participantes tivesse intencionalidade educativa, e não se limitasse a uma perspectiva voltada exclusivamente ao cuidado, muito próxima de uma concepção assistencialista.

Infelizmente, ainda há professores que atuam na creche e não conseguem enxergar o caráter pedagógico da etapa, e, em alguns casos, nem se reconhecem como educadores, por estarem envolvidos com práticas como troca de fraldas e banho. Por essa razão, o público-alvo do grupo focal desta pesquisa foi composto por professoras com formação superior em Pedagogia e que acreditam no processo educativo desenvolvido na creche. Essa postura faz toda a diferença quando se aborda uma educação antirracista por meio da literatura, como discutido nos capítulos anteriores.

O grupo focal foi composto por cinco professoras titulares da turma no período da manhã. Inicialmente, a proposta era contar com seis participantes, mas, devido a questões pessoais, uma das professoras não pôde participar da pesquisa integralmente, embora tenha contribuído em algumas discussões do grupo.

O quadro 3, a seguir, apresenta a faixa etária atendida por cada professora, o tempo de atuação com essa faixa e a confirmação de que são titulares da sala de referência.

Quadro 3 - Faixa etária que cada professora trabalha, há quantos anos e que são as titulares da sala de referência

Grupo Focal	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5
Tempo de atuação na creche	07 anos	12 anos	07 anos	10 anos	16 anos

Turma que trabalha atualmente	Berçário 1	Berçário 2	Maternal 1	Maternal 1	Maternal 2
Professora titular da turma	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para a coleta dos dados, a pesquisa foi estruturada em etapas, envolvendo encontros com o grupo focal, aplicação de questionários, observação da prática das participantes em seu ambiente natural e análise do planejamento das propostas observadas. Durante a pesquisa de campo, foi utilizado um caderno para registro das anotações. A observação das práticas pedagógicas ocorreu conforme um cronograma elaborado com base no planejamento das professoras.

A primeira etapa dividiu-se em três momentos, com o objetivo de compreender melhor o conhecimento das docentes sobre a Lei 10.639/03 e a possibilidade de abordar essa temática por meio da literatura.

No primeiro momento, realizamos um encontro presencial com o grupo focal, autorizado pela coordenadora pedagógica, durante o horário destinado ao planejamento das professoras. O encontro teve duração aproximada de uma hora e meia e foi realizado na sala dos professores da escola. Devido à disponibilidade das participantes, essa foi a melhor organização possível. Na ocasião, foi apresentada a proposta da pesquisa, entregue o termo de consentimento livre e esclarecidas dúvidas sobre o processo da pesquisa de campo.

Em seguida, foi aplicado um questionário com 18 questões para cada participante, respondido individualmente, embora elas tenham ficado à vontade para interagir entre si durante a aplicação. O questionário teve por objetivo conhecer o percurso profissional das docentes, suas autodeclarações de cor/raça, suas experiências com leitura e literatura, seus conhecimentos sobre a Lei 10.639/03, além de investigar se já haviam vivenciado algum tipo de discriminação relacionada à cor da pele ou à religião.

O segundo momento consistiu na observação da prática docente e da análise do planejamento relacionado à proposta. A observação foi realizada nos dias em que as professoras trabalharam a temática como foco principal. Devido a imprevistos, foi possível observar apenas uma prática de cada docente, o que já era esperado,

considerando as especificidades do trabalho com a faixa etária de 0 a 3 anos. A intenção foi compreender como a temática é desenvolvida na rotina das turmas.

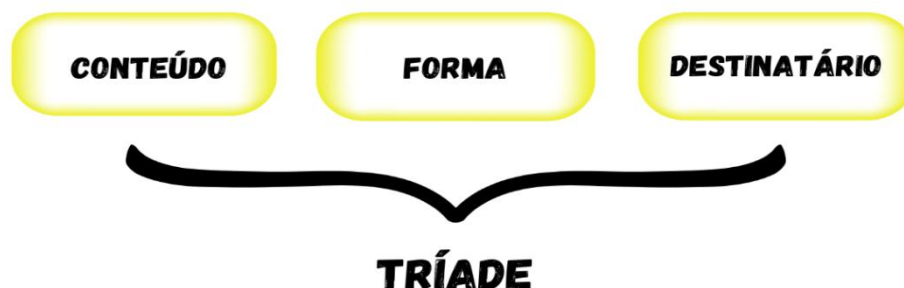
No terceiro momento, realizamos a análise dos dados coletados nos dois momentos anteriores, o que permitiu levantar pontos importantes para entender como as professoras abordam a temática e quais dificuldades enfrentam. A partir dessa análise, elaboramos apontamentos para serem discutidos coletivamente com o grupo focal.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos o segundo encontro presencial com o grupo focal, no mesmo local e horário do primeiro. Nesse encontro, foram apresentados os principais pontos observados nos questionários referentes à implementação da Lei 10.639/03 no trabalho pedagógico. Cada professora recebeu um material elaborado para a discussão, que incluía os seguintes temas: conhecimento da Lei (pouco ou razoável); formas de abordagem com a faixa etária de 0 a 3 anos; formação continuada (cursos com poucas vagas ou sem foco na creche); e a escassez de livros literários com personagens negros, protagonistas e temáticas relacionadas no acervo da escola.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento das professoras sobre a Lei 10.639/03, cada participante recebeu uma pasta contendo uma cópia da referida lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs para a EREB), além de um marcador de texto e orientações sobre os objetivos do encontro. A pesquisadora realizou a leitura pontual de alguns trechos desses documentos, buscando esclarecer os fundamentos da proposta do produto educacional. Devido ao tempo reduzido, a leitura completa não foi possível, mas a pesquisadora permaneceu à disposição para eventuais dúvidas posteriores.

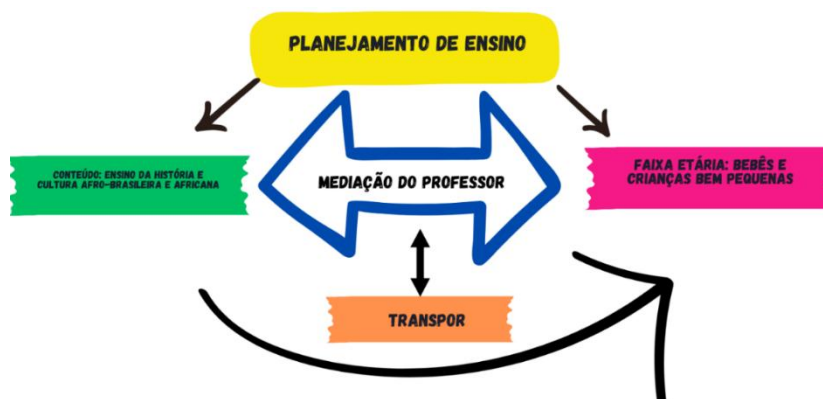
Durante a leitura de dois trechos selecionados, as professoras fizeram apontamentos. Em seguida, retomamos a discussão sobre como trabalhar a temática com as crianças. Para auxiliar esse momento de diálogo e reflexão, foram apresentadas duas figuras elaboradas com base nos dados dos questionários, que serviram de apoio para a análise coletiva.

Figura 4 - Como trabalhar a lei 10.639/03 com a minha turma?!



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho, está no material trabalhado com as professoras. (2024)

Figura 5 - Reflexão sobre o planejamento na educação infantil a partir de Martins (2013)¹³.



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho, está no material trabalhado com as professoras (2024).

Após essa conversa com o grupo, foi entregue um exemplar do produto educacional, o livro literário “Amari”, para cada professora. As participantes realizaram a leitura individualmente e, em seguida, fizeram apontamentos, perguntas e trocaram impressões entre si. A pesquisadora apresentou um breve relato sobre o processo de construção da narrativa, dialogando com a temática da Lei 10.639/03.

¹³ MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013b. Citado em: MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições para a sistematização da prática Pedagógica na educação infantil. Cadernos de Formação RBCE, p.29 de mar. de 2015.

Em seguida, foi apresentada às professoras a proposta de um plano de ensino elaborado para o trabalho com o livro *Amari*. No entanto, enfatizou-se que se tratava apenas de uma sugestão, com o objetivo de auxiliá-las na construção de suas próprias propostas pedagógicas. Posteriormente, foi encaminhado às participantes, via WhatsApp, um questionário elaborado no Google Forms, para que pudessem registrar individualmente suas impressões sobre o livro e o plano sugerido.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na observação da prática docente com a utilização do produto educacional, bem como na análise do planejamento elaborado por cada professora. Cada participante criou uma proposta a partir do livro *Amari*, incluindo a leitura do mesmo durante os momentos de contação de histórias em sala de aula.

A quarta etapa foi dedicada à análise da contribuição do livro literário *Amari* para o trabalho pedagógico, com base nas respostas obtidas por meio de um segundo questionário, também elaborado no Google Forms e enviado via WhatsApp. Devido a demandas surgidas ao longo da pesquisa, não foi possível realizar um terceiro encontro presencial com o grupo focal.

4.2 LOCAL DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa de campo foi realizada em uma creche pública, “EM Prof. Odair Aluizio Tortorello”, localizada no bairro Jardim Sônia, zona leste da cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma região com boa infraestrutura urbana, contando com asfalto, rede de energia elétrica, saneamento básico, coleta de lixo, transporte coletivo, unidades básicas de saúde, entre outros serviços.

A escola possui seis salas de referência, distribuídas entre os segmentos de Berçário I e Maternal II. No ano da pesquisa, havia uma sala de Berçário I, duas de Berçário II, duas de Maternal I e uma de Maternal II, atendendo, aproximadamente, 100 crianças.

A equipe escolar é composta por 12 professoras concursadas em regime estatutário: seis com carga horária de 35 horas semanais e seis com 40 horas. Cada sala conta com duas professoras titulares, uma no período da manhã (das 7h às 12h) e outra no período da tarde (das 12h às 17h20). Além disso, havia uma professora de

apoio contratada sob regime celetista. A turma de Berçário I contava com duas auxiliares de sala, enquanto as demais turmas dispunham de uma auxiliar, conforme o número de crianças por sala.

O corpo de apoio incluía três funcionárias responsáveis pela limpeza, duas auxiliares de serviços gerais (que também apoiavam as professoras quando necessário), uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha. A equipe administrativa contava com uma secretária e uma agente administrativa concursada. A gestão pedagógica era coordenada por uma coordenadora pedagógica, em razão do número de salas. A segurança da escola era garantida por dois guardas, que se revezavam ao longo da semana.

As professoras atuam na escola, em média, há cerca de nove anos, formando uma equipe consolidada e com boa relação profissional. A escola já desenvolve um trabalho pedagógico alinhado às diretrizes da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08.

Participaram da pesquisa cinco professoras do período da manhã, contemplando todas as turmas da instituição. Esse grupo foi o responsável por utilizar o produto educacional, o livro literário “Amari”, com suas respectivas turmas.

4.3 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL: LIVRO LITERÁRIO “AMARI”

Este produto educacional¹⁴ é um livro literário intitulado “Amari”, que foi desenvolvido para auxiliar os professores (as) no trabalho com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana com crianças de 0 a 3 anos, incluindo bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), faixa etária atendida na creche. O livro se apresenta como uma possibilidade de trabalhar a temática da Lei 10.639/03 e suas respectivas Diretrizes¹⁵ por meio da literatura.

O objetivo geral deste produto educacional é auxiliar o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Seus objetivos específicos são: dar visibilidade ao protagonismo de personagens negros em narrativas literárias; valorizar a estética corpórea e a beleza

¹⁴ O produto educacional é um requisito do curso de mestrado profissional em Docência para Educação Básica, ofertado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru (SP). Por isso, o termo produto está sendo utilizado neste trabalho.

¹⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005).

negra sem reproduzir estereótipos; e reconhecer os saberes civilizatórios africanos e de seus descendentes como fundamentais para a formação da sociedade brasileira.

4.3.1 Elaboração do produto

A narrativa do livro teve como principais referências a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005), estudos sobre a questão racial, além de outros referenciais como livros literários, filmes, documentários, relatos de pessoas negras e vivências pessoais.

O projeto gráfico, as ilustrações, as cores e os personagens foram concebidos a partir dos mesmos pressupostos. Busquei entrelaçar a temática racial e as potencialidades da literatura com o universo infantil, considerando aquilo de que as crianças gostam, como se comportam, como se relacionam, para que pudessem se reconhecer na história. O livro conta ainda com um glossário explicativo, com pontos importantes sobre a narrativa e os personagens, a fim de auxiliar na compreensão da proposta.

O desenvolvimento do produto foi realizado de maneira profissional, isto é, contratou-se um ilustrador, uma designer e revisoras com financiamento próprio. Para que o projeto atingisse seu objetivo. O ilustrador Cristiano Lopez baseou-se em um protótipo inicial do produto educacional, elaborado na plataforma Canva durante a disciplina de pós-graduação “Tecnologia e Inovação: Desenvolvimento de Produto na Educação Básica”, ministrada pelo Prof. Dr. Dariel de Carvalho. O projeto gráfico e a diagramação foram realizadas pela designer Renata Sbrogio, que me orientou sobre aspectos técnicos essenciais, como paleta de cores, estrutura visual e traçado das ilustrações, fundamentais para a materialização do livro. A revisão textual foi realizada pela Roberta Pereira Fiel e Lilian Maria da Silva. Enfim, todo o projeto foi cuidadosamente pensado e executado para dar vida à obra *Amari*.

O produto educacional foi diagramado no formato de livro, com especificações técnicas que permitem que seja impresso no formato 20x20cm, 4x4 cores, no total de 20 páginas. Foi impresso em uma gráfica especializada para garantir a qualidade do produto. O livro tem páginas dobradas e grampeadas com cantos arredondados, para atender as especificidades das crianças. Nas páginas internas foram utilizado papel

couchê 250g e na capa papel couchê 300g com laminação e brilho. O mesmo projeto tem condições de ser convertido para a versão digital, como e-book.

Figura 6 - Capa do protótipo desenvolvido no canva.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

4.3.2 Amari – enredo narrativo

Amari é um nome de origem africana, do povo Yorubá da Nigéria, que significa¹⁶ forte e construtor, e pode ser tanto para menino quanto para menina. A escolha do nome Amari para o livro foi cuidadosamente pensada. Sua grafia remete à palavra “amor”, remetendo à compreensão de que o afeto é fundamental para a construção identitária das crianças, para seu desenvolvimento, sua capacidade de se perceberem no mundo, se expressarem e fortalecerem sua autoestima, aspectos essenciais também para nós, adultos.

Durante o processo criativo, um trecho da música Principia, de Emicida (2019), ficou reverberando em minha mente, especialmente a passagem que diz: “[...] O amor cuida com carinho, respira o outro, cria o elo / No vínculo de todas as cores, dizem que o amor é amarelo [...]”. Ao fazer esse elo entre o nome Amari, a palavra “amor” e

¹⁶ Pode-se encontrar outros significados para o nome Amari.

tudo o que ela representa, busquei afirmar, de forma simbólica e poética, que as crianças negras têm o direito de serem amadas, podem ser amadas e são amadas.

Os nomes dos demais personagens também foram escolhidos com intencionalidade, visando ampliar o repertório das crianças e valorizar a ancestralidade negra na história brasileira. A mãe da personagem principal chama-se Dandara, em reverência a Dandara dos Palmares, símbolo de força e luta pela liberdade, representando a importância das mulheres negras na história do país, muitas vezes invisibilizadas. A vovó Luiza homenageia Luiza Mahin, reconhecendo sua trajetória de resistência e, na narrativa, simboliza a transmissão de saberes intergeracionais. O pai de Amari, Luiz, é uma homenagem ao grande abolicionista e advogado Luiz Gama. Já Ayo, nome de um dos personagens, é de origem iorubá (Nigéria) e significa “alegria”; foi escolhido tanto por seu significado quanto por sua sonoridade. Assim, os nomes dos personagens, além de compor a história, evidenciam a importância do nome como marcador de identidade, memória e pertencimento.

Ao colocarmos o nome da personagem na capa do livro, realizamos um gesto simbólico de reparação histórica, uma forma de devolver parte da humanidade arrancada dos povos africanos escravizados. Durante o período escravagista, o nome era uma das primeiras identidades a serem retiradas dos africanos ao chegarem ao Brasil. Com frequência, recebiam o nome do proprietário da fazenda, como forma de marcá-los como propriedade. Essa prática os desumanizava e os reduzia à condição de objetos, reforçando as teorias da época que os definiam como seres “sem alma”, “sem saberes”, “sem cultura”, ou seja, como se fossem menos que humanos, tratados pior do que animais.

Alguns estudos fazem referência ao ritual simbólico conhecido como “a volta da árvore do esquecimento”, no qual os africanos escravizados eram forçados a dar voltas, no sentido contrário, ao redor de uma árvore, com o intuito de apagar sua memória, sua história e sua ancestralidade. Eram proibidos de falar sua língua de origem, sofriam punições violentas e, em casos extremos, até tinham a língua cortada, numa tentativa brutal de apagar suas raízes culturais e subjetivas.

A personagem principal, Amari, é uma menina negra, de pele retinta e cabelos crespos. Ela é a “estrela da capa”: seu corpo negro ocupa o centro da narrativa, com destaque e dignidade. Sua presença na capa responde especialmente aos objetivos

específicos deste trabalho, como dar visibilidade ao protagonismo de personagens negros e valorizar a estética corpórea e a beleza negra sem recorrer a estereótipos.

Amari oferece novas referências sobre o que é belo e desejável de ser. Estar na capa é, por si só, um gesto representativo e político. Por muito tempo, os padrões de beleza socialmente difundidos nas capas de revistas, livros e mídias em geral foram dominados por pessoas brancas, com traços caucasianos. Crianças negras, portanto, cresceram sem referências positivas que pudessem fortalecer seu pertencimento racial.

Embora hoje vejamos maior presença de pessoas negras nesses espaços, ainda não há uma representação verdadeiramente equitativa. É preciso lembrar que a concepção de beleza no imaginário social brasileiro foi historicamente construída com base em concepções eurocêntricas, nas quais a brancura era associada à superioridade estética e moral, enquanto a negritude era vista como feiura, inferioridade e inadequação. Uma simples pesquisa no Google ainda revela essa lógica: o algoritmo, reflexo das estruturas sociais, continua a escancarar a supremacia do imaginário branco nos resultados de busca.

Com o intuito de contrapor as imagens estereotipadas e racistas de personagens negros presentes em muitas histórias infantis, como discutido anteriormente, todos os personagens do livro *Amari* foram criados com o objetivo de valorizar os traços do fenótipo negroide, especialmente em relação ao tom de pele, formato da boca, do nariz e tipo de cabelo. Essas características impactam diretamente o desenvolvimento das crianças, seja de forma positiva ou negativa, dependendo de como são apresentadas e valorizadas no cotidiano escolar e social.

O cabelo, em especial, é uma marca de identidade e pertencimento a um grupo sociocultural, desempenhando papel central na construção identitária. Por isso, os personagens da história possuem diferentes curvaturas de cabelo afro, para evidenciar que há inúmeras maneiras de usar o cabelo crespo, enaltecendo sua estética e simbolizando força. É fundamental estarmos atentos à forma como o cabelo afro das crianças é tratado. Meninas negras, desde muito cedo, enfrentam pressões ligadas ao padrão eurocêntrico de beleza. Se têm pouco cabelo, são comparadas a meninos; se têm cabelo crespo, este é considerado “ruim” ou “feio”; se o cabelo crespo tem forma, espera-se que ele seja preso, pois “armado” é visto como sinônimo de desleixo. Quando não tem forma definida, são atribuídos a ele inúmeros adjetivos pejorativos.

No caso dos meninos, muitas vezes a “solução” encontrada pelas famílias para adequá-los ao padrão é raspar completamente o cabelo. Já para as meninas, essa possibilidade não se apresenta da mesma forma, o que torna a violência simbólica ainda mais intensa. Privar uma criança de expressar sua identidade por meio da textura e do formato de seu cabelo é um ato cruel, que pode gerar marcas e traumas profundos. Não à toa, muitas crianças negras preferem bonecas de cabelo liso, porque foram ensinadas, direta ou indiretamente, a associar a estética branca à beleza e ao valor. Daí a importância de brinquedos com representatividade e que valorizem, de fato, a diversidade.

A boneca Fifi, pertencente à personagem Amari, busca evidenciar a importância de brinquedos com representatividade no processo de desenvolvimento das crianças, brinquedos nos quais elas possam se enxergar de forma positiva. Além de Fifi, há outras bonecas e bonecos que compõem o universo da personagem, representando a diversidade racial.

Amari é apresentada em um ambiente familiar marcado pelo afeto, onde sua família fortalece seu pertencimento racial, estimulando-a a valorizar sua ancestralidade e a si mesma. O afeto, muitas vezes negado às crianças negras, tem um impacto profundo na construção de sua identidade, autoestima e pertencimento étnico-racial. Por isso, na história, Amari não apenas recebe afeto, mas também é elogiada. No universo infantil, ser chamada de “princesa” é um indicativo de beleza e esse reconhecimento simbólico é pontuado na narrativa.

Certa vez, ouvi de uma pessoa negra que “aprender a se amar, se sentir bonito, se sentir merecedor de afeto, se sentir capaz” é um processo longo, muitas vezes marcado pelo sofrimento. O racismo estrutural brasileiro é tão perverso que nos ensina, desde cedo, a olhar de forma diferente para as pessoas apenas pelo tom de sua pele. É aquela história: um homem negro correndo é suspeito; um homem branco correndo está apenas atrasado.

Esse olhar que julga, condena e nega o direito de existir também afeta profundamente as crianças negras, justamente no momento mais crucial do desenvolvimento humano, que ocorre na primeira infância. Dessa forma, ao elogiar uma criança, é fundamental atentar-se à forma como nos referimos às crianças negras e não negras. É urgente desconstruir estereótipos como: “crianças negras são mais violentas”, “meninas negras são maliciosas” ou “crianças negras não são tão inteligentes”. Todas as crianças, sem exceção, podem ser princesas e príncipes.

Todas merecem colo depois de uma queda, um afago ao chorar, um abraço carinhoso. Enfim, todas merecem sentir-se amadas.

Na narrativa, apresenta-se um modelo de família, mas é importante destacar que existem diferentes formações familiares que devem ser respeitadas: dois pais e filhos, duas mães e filhos, mãe solo e filhos, avós e netos, entre outras. A família de Amari simboliza uma reparação histórica às inúmeras famílias africanas e afrodescendentes que foram destruídas pelo sistema escravista. A desestruturação da família negra no Brasil tem consequências históricas profundas, pois trata-se de um projeto político que remonta à escravidão.

É preciso reconhecer, ainda, que o modelo de família formado por pai, mãe e filhos é uma construção cultural europeia, imposta como universal e “correta”. No entanto, os povos não europeus possuem outras formas de organização familiar, que não podem ser vistas como inferiores, disfuncionais ou pecadoras. Cada estrutura familiar está vinculada à cultura e às concepções do grupo social ao qual pertence.

O enredo da história buscou valorizar a cultura africana e afro-brasileira, fazendo referências à música e à dança, especialmente ao samba, bem como aos instrumentos musicais representados nas ilustrações, com destaque para o pandeiro. Também foram incorporados elementos como máscaras africanas, aspectos da culinária e tecidos inspirados em estampas tradicionais de origem africana. A narrativa ainda evidencia a influência das línguas africanas na formação do português falado no Brasil.

Com isso, pretende-se desconstruir preconceitos historicamente associados à cultura africana e afro-brasileira, apresentando-a de forma positiva, respeitosa e livre de estereótipos. O objetivo é valorizar os saberes civilizatórios desses povos, reconhecendo sua presença viva e estruturante na formação da sociedade brasileira.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como discutido no capítulo anterior, esta pesquisa foi desenvolvida à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com base nos pressupostos elaborados pelo professor Dermeval Saviani, conforme apresentados ao longo deste trabalho. Para o processo de análise e discussão dos dados, adotamos o referencial da PHC como lente teórica, buscando uma compreensão mais profunda dos objetivos traçados. Nesse sentido, tomamos como referência o trabalho de Marsiglia (2011), que aplica a teoria de Saviani à Educação Infantil.

Na etapa da prática social inicial, identificamos as possibilidades de se trabalhar uma educação antirracista por meio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, partindo do entendimento de que o racismo está presente em todas as esferas sociais, inclusive na escola. Professores e alunos estão imersos nessa realidade, ainda que possuam diferentes níveis de conhecimento e consciência sobre ela. Como nossa pesquisa se deu a partir de um grupo focal, consideramos também a pesquisadora como parte desse contexto, visto que é por meio do trabalho das professoras que o conteúdo chega às crianças.

Para compreender o contexto educacional da creche em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, dividimos a pesquisa em etapas. A primeira delas foi subdividida em três momentos. No primeiro momento, realizamos um encontro presencial com o grupo focal, durante o qual apresentamos os objetivos da pesquisa. Em seguida, as professoras responderam a um questionário.

Apesar de a maioria das questões ter sido respondida individualmente, algumas suscitaram discussões entre as participantes, o que não comprometeu a validade das respostas. Pelo contrário, favoreceu a reflexão coletiva. Uma das professoras relatou, por exemplo, que nunca havia parado para pensar na importância de trabalhar a Lei 10.639/03 na creche. Outro ponto que gerou debate foi a oferta de cursos formativos sobre a referida lei na rede de ensino. As participantes comentaram que esses cursos não atendem a todos os professores e, sobretudo, não são voltados para a faixa etária de 0 a 3 anos. Ressaltaram, ainda, que as formações são oferecidas por adesão, com número limitado de vagas e fora da carga horária de trabalho, o que, na prática, torna difícil a participação, especialmente após a jornada regular de trabalho.

Outro tema abordado foi o acervo de livros disponíveis na escola sobre a temática racial. As professoras relataram que há poucos exemplares apropriados para desenvolver propostas com as crianças pequenas. Mesmo quando há livros com conteúdos relevantes, a materialidade e o projeto gráfico muitas vezes não são adequados à faixa etária de 0 a 3 anos, dificultando sua utilização no cotidiano pedagógico.

A análise das respostas obtidas nesse primeiro momento nos permitiu compreender melhor o contexto educacional e as características do grupo focal. Para isso, nos apoiamos no trabalho de Silva e Fossá (2015), buscando identificar pontos em comum entre as participantes antes do início da etapa de observação em campo, como descritos nos quadros abaixo (4-7).

Quadro 4 - Agrupamento 1

Categoria Inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
1. Você trabalha na educação infantil- creche a quantos anos?	Saber se as professoras trabalham a mais de 3 anos com a faixa etária e se estão lá por escolha.	Identificação da participante
2. Qual turma você trabalha atualmente?	Saber qual turma trabalha atualmente.	
3. Você é a professora titular da turma?	Se é a professora titular da turma.	
4. Raça	Como se define racialmente	
18. Você já sofreu algum tipo de discriminação pelo tom de sua pele ou religião?	Saber já sofreram algum tipo de discriminação pelo tom de sua pele ou religião.	

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora (2024).

Quadro 5 - Agrupamento 2

Categoria Inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
5. A leitura está presente na sua prática pedagógica? (leitura realizada pelo professor) Quantas vezes na semana?	Quantas vezes por semana as professoras realizam a leitura de livros.	Livro literário
6. Acervo dos livros literários da escola.	Conhecer o acervo da escola e se as professoras têm acesso a ele.	
7. Para a curadoria dos livros a serem lidos às crianças, você escolhe livros com personagens ou protagonistas negros? Com que frequência.	Saber com que frequência as professoras utilizam livros com personagens e protagonistas negros.	
8. Qual (s) critério (s) você utiliza para escolher um livro com personagens Negros?	Conhecer os critérios das professoras para escolher livros com personagens negros. Quais pontos são mais importantes.	
9. No último ano quantos livros você leu para as crianças com personagens negros com a temática afro-brasileira ou africana? E quantas vezes?	Saber quantos livros foram trabalhados com as crianças tendo personagens negros com a temática afro-brasileira ou africana, e qual a regularidade.	
10. Na sua opinião a narrativa de um livro e suas ilustrações influenciam no desenvolvimento das crianças? Justifique.	Saber se as professoras se atentam para a ilustração e narrativa como influenciadoras no desenvolvimento das crianças.	

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 6 - Agrupamento 3

Categoria Inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
11. Qual o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana? () Nenhum, () Pouco, () Razoável, () Muito Explique:	Quais são os conhecimentos das professoras sobre a Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana	Conhecimento da Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana
12. No seu planejamento semanal há propostas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03? Quantas vezes na semana? () Sim () Não	Há propostas na perspectiva da Lei 10.639/03. E como elas trabalham,	
13. Na sua opinião o trabalho com a Lei 10.639/03 nas creches é? Tem três opções 1, 2 e 3	Saber qual a importância do trabalho com a Lei 10.639/03 nas creches segundo as professoras. Como refletem sobre isso.	

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 7 - Agrupamento 4

Categoria Inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
14. Você tem dificuldade para trabalhar propostas pedagógicas que perpassam a Lei 10.639/03? Justifique	Saber quais as dificuldades para trabalhar a Lei 10.639/03 com a faixa etária.	Formação continuada/cursos
15. Na sua opinião é possível trabalhar a Lei 10.639/03 com as crianças de 0 a 03 anos pela literatura? () Sim () Não Explique:	Saber se as professoras veem como possibilidade de trabalhar a Lei 10.639/03 com a literatura.	
16. Na sua rede de ensino é ofertado aos professores cursos formativos que trabalhem a Lei 10.639/03? () sim, mas não tenho interesse pelo tema; () sim, mas não para a faixa etária de 0 a 03 anos; () sim, já fiz; () não; () não sei informar	Conhecer os cursos formativos da rede de ensino e se as professoras têm interesse.	
17. Na sua opinião há dificuldades para se trabalhar a Lei 10.639/03 nas creches? () sim () não Justifique.	Entender como as professoras entendem as dificuldades de trabalhar a temática na creche.	

Fonte: Questionário elaborado e aplicado pela pesquisadora. (2024)

A partir da análise das respostas, elencamos os seguintes pontos observáveis:

- Conhecimento da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: identificado como pouco ou razoável;
- Necessidade de cursos de formação continuada voltados à temática e à faixa etária atendida, com mais vagas e acessibilidade;
- Escassez de livros disponíveis sobre a temática, especialmente apropriados para a faixa etária de 0 a 3 anos;
- Carência de materiais pedagógicos que abordem a diversidade, como brinquedos representativos;
- Dificuldade de transpor o conteúdo da lei para a realidade da Educação Infantil;
- Reconhecimento da importância da leitura (ilustração, enredo, linguagem etc.);
- Presença da leitura no planejamento pedagógico, ainda que cada professora a integre de maneira própria em sua rotina.

Observamos que as professoras leem, sempre que possível, livros com protagonismo negro e que abordam a cultura afro-brasileira e africana, disponíveis no acervo da escola. Contudo, relataram que são poucos os títulos adequados à faixa etária de 0 a 3 anos. Devido ao conhecimento limitado, ou apenas razoável, sobre a Lei 10.639/03, muitas vezes não percebem se estão, de fato, trabalhando a temática

em suas práticas pedagógicas. Além disso, apontaram dificuldades para adaptar os conteúdos à faixa etária atendida.

O segundo momento da pesquisa consistiu na observação da prática docente e na análise do planejamento da proposta, sem interferência direta dos pontos identificados nos questionários.

5.1 1ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORAS DO BERÇÁRIO 1 E 2

A proposta “Crianças como você” teve como objetivos: promover o respeito às diferenças, combater preconceitos e estereótipos e possibilitar o reconhecimento de influências africanas na cultura brasileira.

A observação da prática foi registrada por meio de anotações, baseadas tanto no que era observado diretamente quanto nos apontamentos feitos pelas professoras. As docentes prepararam o espaço com antecedência, oferecendo às crianças chocalhos e tecidos coloridos. Durante a atividade, foram trabalhadas as músicas “Olelê” e ritmos de samba. As professoras e as educadoras (auxiliares de sala) interagiram com as crianças dançando e incentivando a livre expressão corporal.

Foi possível observar como as crianças foram se familiarizando com os sons e os ritmos. Movimentavam-se de maneira espontânea, inclusive os bebês que ainda engatinham, demonstrando iniciativa para participar da proposta. Algumas crianças permaneceram apenas observando, o que também é uma forma válida de participação nessa faixa etária.

Alguns momentos específicos foram particularmente significativos: a criança 1 aproximou-se da pesquisadora trazendo duas bonecas, uma negra e outra branca, e disse “Neném”, demonstrando reconhecimento simbólico e afetivo. A criança 2, com um tecido sobre a cabeça, aproximou-se e disse “Oiá!”, apontando para si mesma, balançando o chocalho e, ao olhar-se no espelho, sorriu, sugerindo identificação com o que foi apresentado. Já a criança 3 observou atentamente as imagens das crianças no vídeo apresentado, indicando interesse e envolvimento com a proposta.

5.2 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA MATERNAL 2

O objetivo da proposta “Crianças como você” foi oportunizar às crianças o contato com diferentes culturas e observar que, em todos os países, existem crianças como elas. A observação da prática foi registrada por meio de anotações baseadas na interação direta com a turma e nos apontamentos da professora.

A docente iniciou o momento explicando às crianças a minha presença na sala, o que despertou curiosidade no grupo, composto por crianças de 3 anos. Algumas fizeram perguntas espontâneas, demonstrando interesse. A professora seguiu sua rotina do dia, cantou músicas e cantigas escolhidas pela turma, fez a chamada do dia, realizou a leitura de duas rimas do livro “Caderno de Rimas de João”. Explicou que o livro era de rimas as crianças e apresentou o autor e ilustrador. Na parede sala, havia a foto de toda a turma. A professora pergunta “Quem está aí?”, e uma criança responde “nóis”. A professora prossegue “São todos iguais?” Uma criança faz uma observação “A pele do João¹⁷ não é marrom”. As crianças foram fazendo apontamentos sobre os tons de pele, cabelo.

Na sequência, a professora apresentou o livro *Crianças como você* e selecionou cinco personagens infantis de países diferentes, cada um apresentando aspectos de sua cultura, como o que gostam de fazer e onde vivem. Os personagens apresentados foram: Rafael, do Brasil; Miguel, da Colômbia; Shigo, da Tanzânia; Amu, da África do Sul; e Murk, do Paquistão. Durante a leitura, as crianças realizaram intervenções, relacionando as informações com experiências e conhecimentos prévios, demonstrando envolvimento com a proposta.

5.3 3ª PRÁTICA OBSERVADA: PROFESSORA MATERNAL 1 A

A proposta “Brincadeira Banyoka – cobra” teve como objetivos desenvolver a coordenação motora, trabalhar em equipe e desenvolver o ritmo do movimento. A observação da prática foi registrada por escrito a partir do que era observado e dos apontamentos da professora.

A professora explicou às crianças o motivo da minha presença na sala, pois ficaram curiosas. Dando continuidade à rotina, realizou a leitura do livro “Lulu adora histórias”. As crianças foram fazendo apontamentos durante a leitura. A criança 1

¹⁷ Nome fictício

disse “Igual meu pai”, ao ver o pai da personagem principal; essa criança é negra e seu pai também.

Em seguida, a professora explicou que costuma mostrar o vídeo da brincadeira antes, na TV, para que as crianças se recordem, pois, ao verbalizar apenas, elas não conseguem lembrar com clareza. Após a apresentação, a professora conversou com a turma sobre a brincadeira e sobre o que acabaram de ver. Em seguida, as crianças foram se organizando para a atividade com o auxílio da professora e da auxiliar de sala. Pela expressão facial das crianças, a proposta foi bem divertida: sorriam, cooperavam e demonstraram estratégias para realizar a brincadeira.

5.4 4ª PRÁTICA OBSERVADA: PROFESSORA MATERNAL 1 B

A proposta “Brincadeira Banyoka e Terra-Mar” teve como objetivos desenvolver a coordenação motora, estimular o trabalho em equipe e favorecer o desenvolvimento do ritmo do movimento.

A observação da prática foi registrada por escrito a partir do que era percebido e dos apontamentos da professora, que iniciou a aula explicando minha presença na sala. Depois, realizou a roda de música com a turma, fez a leitura do dia, “Quando eu e a escuridão ficamos amigos”, além de apresentar seus direcionamentos, como explicações sobre o livro, o autor e o ilustrador. Após a leitura, a professora conversou com a turma sobre as brincadeiras que seriam realizadas. Durante a proposta, mesmo com as orientações da professora, cada criança participou das brincadeiras à sua maneira. Observei muita alegria nesse momento, que, para algumas crianças, significou dançar ou correr com o amigo. A professora apresentou o vídeo da brincadeira antes e durante a atividade. Relatou que, naquele dia, a turma estava mais dispersa, pois, em outra ocasião, havia participado com mais envolvimento.

No terceiro momento, realizamos uma análise dos dados do 1º e 2º momentos, o que possibilitou compreender como as docentes trabalham a temática e quais dificuldades enfrentam.

A partir do exposto, buscamos identificar a questão a ser enfrentada na prática social, conforme pontuado por Saviani (2008), que seria a problematização da prática social inicial. Pelos dados observados na primeira etapa, a questão apresentada pelo

grupo foi: “a dificuldade de trabalhar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03 com a faixa etária da turma.”

Diante disso, elaboramos duas questões para orientar nossas reflexões sobre a problematização da prática social:

- Como planejar ações pedagógicas que contemplem o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana com a turma?
- Como ampliar o trabalho pedagógico na perspectiva da Lei 10.639/03, de forma que ele perpassasse todo o tempo-espço da ação educativa na creche?

A segunda etapa da pesquisa consistiu em dialogar com o grupo focal sobre os pontos observados e a problemática apresentada na prática social. Foi utilizado, com as participantes, um material elaborado especialmente para o encontro, que se encontra em anexo.

Buscando soluções para a questão apontada pelo grupo (a dificuldade de abordar os pressupostos da Lei 10.639/03 com as crianças, considerando o contexto da prática educativa e o relato das professoras sobre a escassez de material pedagógico), propusemos a utilização de um produto educacional: o livro literário *Amari*, que se apresenta como uma possibilidade de trabalhar a temática com a faixa etária da turma e promover reflexões para o planejamento de outras propostas.

Esse momento, segundo Saviani (2008), corresponde à instrumentalização, na qual propomos a inserção de um livro literário na prática pedagógica, com o objetivo de instrumentalizar as professoras para o planejamento de propostas que envolvam a temática. Cada participante do grupo recebeu um exemplar do livro literário *Amari*. As participantes realizaram a leitura individualmente, fizeram apontamentos e perguntas, e trocaram impressões entre si. A pesquisadora apresentou um breve relato sobre a construção da narrativa, dialogando com a temática da Lei 10.639/03.

O grupo fez alguns apontamentos sobre o livro literário: a materialidade atende a faixa etária, o projeto gráfico ficou muito bonito, enfim, repararam nos detalhes. A professora 3¹⁸, ao folhear o livro, ficou encantada com a ilustração da história que apresenta uma cena aproximada do abraço entre mãe e filha. Disse “É a mais linda!”, passando a mão suavemente e com um brilho nos olhos. A professora 1, por sua vez, observou o mapa da África na parte da história em que a personagem Dandara explica como aprendeu a receita do doce preferido de sua filha. Ela relatou que já sabia da

¹⁸ Utilizarei números para preservar a identidade das participantes.

origem africana do quindim, o que levou outras participantes a comentarem que sempre acreditaram que fosse uma iguaria de origem portuguesa. Uma professora que estava em substituição na escola, mesmo não participando da pesquisa, fez apontamentos que enriqueceram a conversa. Ao ver o cabelo da personagem Amari, ela compartilhou sua vivência: contou que seu cabelo era semelhante ao da personagem, mas que, devido aos apelidos preconceituosos que recebia, nunca mais deixou de alisá-lo. Disse não saber ao certo se esse foi o motivo principal, mas acredita que sim.

Essa mesma professora relatou um episódio vivido em outra escola, quando uma aluna percebeu que tinham a mesma cor de pele e ficou muito feliz com a identificação. Nesse momento, surgiu a dúvida sobre qual termo seria mais adequado: “preto” ou “negro”. Expliquei a nomenclatura adotada pelo IBGE e comentei que, por questões históricas, o uso do termo “preto” pode ser delicado, pois permite múltiplas interpretações. Talvez uma alternativa seja utilizar “negro”, embora o modo como esse termo é empregado também possa carregar agressividade, dependendo do contexto. Exemplifiquei, ainda, como as palavras “negro” e “preto” são interpretadas de forma distinta no Brasil e nos Estados Unidos: aqui, o termo “preto” costuma ter conotação mais pejorativa e preconceituosa, enquanto nos EUA, a palavra *nigger*, que numa tradução literal seria “negro”, é extremamente ofensiva e racista.

Na ocasião, eu já havia me autodeclarado como uma mulher branca, com ascendência negra, principalmente por parte da bisavó materna. Isso causou surpresa no grupo, que me identificava como uma mulher parda. Relatei, então, dois episódios ocorridos ao buscar o exemplar-teste do livro. Ao entrar na gráfica, o responsável se mostrou surpreso ao ver que se tratava de uma mulher branca e não “moreninha”. Comentou também que havia pouco texto no livro, ao que expliquei que se tratava de um material voltado para bebês e crianças pequenas. Mais uma vez, ele demonstrou surpresa, questionando se as crianças compreenderiam algo.

Esse diálogo levou o grupo a reconhecer a importância do trabalho proposto, especialmente diante da dificuldade de desconstruir uma concepção assistencialista ainda presente nas práticas pedagógicas.

Depois foi apresentada às professoras a proposta do plano de ensino elaborado¹⁹ para o trabalho com o livro, no entanto, foi enfatizado que era apenas uma

¹⁹ O material elaborado para esse encontro se encontra nos anexos.

sugestão para auxiliá-las. Além disso, foi encaminhado, via WhatsApp, um questionário elaborado pelo *Google Forms* para que as professoras compartilhassem suas impressões individualmente.

A seguir, registro, por meio dos Quadros 8-12, as impressões das professoras participantes:

Quadro 8 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 1

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Foi muito produtivo e satisfatório para os bebês.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: Os bebês amam livros, então ter esta ferramenta em mãos para colaborar, de forma significativa, com o meu planejamento foi muito válido. A partir da leitura dele, pude levar ritmos e músicas africanas para os bebês e também o instrumento pandeiro que é citado no livro.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: A leitura dele, para a sala do berçário 1 algumas partes precisam ser resumidas, pois fica cansativo para eles. Após a leitura levar um pouco da cultura africana como músicas, ritmos, danças, pinturas a arte de modo geral, a culinária que estão presentes na nossa cultura.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 9 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 2

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: O trabalho com o livro foi tranquilo com a turma que demonstrou aceitação e interesse.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: O livro por ter uma linguagem adequada para as crianças bem pequenas, traz informações pertinentes e reais sobre a cultura africana foi um facilitador na hora do planejamento, além de trazer um sumário que nos auxilia a interpretação de algumas palavras e complementar nosso conhecimento.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Leitura em pequenos grupos para oportunizar uma apreciação de qualidade, levar outros livros da mesma "temática" para ampliar o repertório das crianças.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 10 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 3

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
--

R: Foi bastante significativo, é muito bom que tenhamos livros que retratam a nossa diversidade.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: Como as crianças gostam bastante de leituras, elas apreciaram e foi bem significativo pra elas, pois é importante trabalharmos com livros que contenham bastante diversidade de etnias, as crianças se identificam nas personagens.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Como são crianças bem pequenas, fazermos a leitura por várias vezes, deixar que as crianças manipulem e explorem o livro, para melhor apreciação das imagens.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 11 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 4.

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Foi muito produtivo, os alunos adoraram a história, ficaram atentos, fizeram comentários e ficaram encantados com as ilustrações.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: O livro foi de suma importância para falarmos a respeito da cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio de uma história singela, alegre e envolvente para nossas crianças.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Para trabalhar a identidade, autoconhecimento, a representatividade, para transmitir e valorizar a cultura Africana e enaltecer a cultura Afro-Brasileira.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 12 - Questionário de registro das impressões das professoras após a utilização do livro literário Amari. Participante 5.

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Trabalhar o livro literário com a turma foi uma experiência enriquecedora. A turma demonstrou envolvimento, despertando o interesse pela leitura e enriquecendo o vocabulário de forma lúdica.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: O livro literário foi uma ferramenta importante no planejamento pedagógico, pois possibilitou a inserção de narrativas que valorizam a cultura afro-brasileira e africana. Abordando temáticas como identidade, ancestralidade e respeito às diferenças de maneira natural e integrada ao cotidiano da sala de aula.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Relacionar a história com músicas, cantigas e brincadeiras que reforcem o conteúdo do livro.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Os dados do questionário contribuíram para analisar se o produto educacional auxiliaria na problemática levantada pelo grupo focal, bem como para observar se, a partir das discussões realizadas, as participantes conseguiram perceber que, por meio do livro literário, estavam trabalhando o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, além de contribuir para a construção identitária positiva de crianças negras e não negras.

O ápice do processo educativo ocorre quando há a incorporação dos elementos que promovem a transformação da prática social, a catarse, que se concretiza na assimilação de mecanismos capazes de impulsionar mudanças sociais. Essa transformação se efetiva na prática docente, especialmente ao se trabalhar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças. Assim, as mudanças ocorridas representam o ponto de chegada da prática social.

A observação da prática pedagógica das professoras constitui, ao mesmo tempo, esse momento catártico, entendido como o ponto de chegada da prática social. Ou seja, como aponta Saviani (2008), o ponto de partida é e não é o ponto de chegada. A observação da prática com a utilização do livro, ou a partir dele, bem como do planejamento, representa um recorte da realidade, o que indica que transformações mais profundas poderão ocorrer a longo prazo, a partir da reflexão crítica sobre a realidade posta e vivida na prática social.

A seguir, apresentam-se as propostas elaboradas pelas participantes.

5.5 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO BERÇÁRIO 1

A proposta “Leitura do livro Amari e exploração do instrumento pandeiro” teve como objetivos promover o respeito às diferenças, combater preconceitos e estereótipos e identificar influências africanas na cultura brasileira.

A professora realizou a leitura conforme sua rotina: pegou o livro, sentou-se no chão e convidou as crianças a se aproximarem. Como esperado para a faixa etária, algumas crianças se aproximavam e se afastavam, enquanto outras observavam de longe.

Foram feitos alguns apontamentos sobre as reações das crianças durante a leitura. A Criança 1, ao ver a gatinha, disse: “miau”; a Criança 2, ao ver o pai da

personagem, disse: “papai”; a Criança 3 solicitou para ver o livro, folheou-o à sua maneira, passou a mão na ilustração da família de Amari e apontou. Ao perceber sua ação, a professora perguntou: “Quem é?” e a criança sorriu.

Ao narrar a parte da história em que a personagem está no colo do pai, uma criança se aproximou da professora e sentou-se em seu colo.

5.6 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO MATERNAL 1 A

Planejamento de ensino a partir das reflexões do livro literário Amari.

Proposta:

- Leitura do livro Amari;
- Apreciação da música Africana e apresentação de alguns instrumentos musicais.

Objetivos:

- Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modo de vida;
- Ouvir o som dos instrumentos musicais africanos e seus ritmos;
- Se apropriar da cultura africana;
- Observar a dança e tentar reproduzi-la.

Conteúdos

Na sala de referência, sentados nos tatames com todos os alunos, fazer a leitura do livro Amari e logo após, citar passagens do livro que retrata bem a cultura africana de uma maneira leve e bem descontraída, provocando uma “roda de conversa”. Em seguida, oportunizar alguns vídeos com cantigas de roda africana e músicas africanas para as crianças e apresentar vídeos que mostram os instrumentos musicais. (Olelé Moliba Makassi, Kokoleoko, Mami Wata, Makun, Masaka Kids).

Material necessário

- Livro Amari
- T.V. e internet

Turma: Maternal 1 A

Observação da proposta

A professora realizou a leitura fazendo intervenções ao longo da narrativa. Mostrou a capa do livro, momento em que a Criança 1 disse: “minha irmã”. A professora comentou que a personagem realmente lembrava um pouco a irmã mais velha dele. Durante a leitura, outra criança (Criança 2) observou e disse: “o gato”. As crianças demonstraram atenção à história; o gato, em especial, chamou bastante a atenção delas.

Após a leitura, a professora entregou o livro para que cada criança pudesse manuseá-lo. A Criança 1 passou a mão sobre a imagem da personagem. A ilustração da mãe cuidando do cabelo de Amari também despertou o interesse das crianças, que fizeram comentários a respeito. A professora explicou que a mãe da personagem cuida de seu cabelo, assim como nós também cuidamos dos nossos.

A turma demonstrou interesse na apresentação dos instrumentos e das danças. Pela expressão facial e corporal, era visível que estavam se divertindo. A professora apresentou o instrumento musical, o pandeiro, que foi muito bem recebido pelas crianças: elas o tocaram e exploraram os sons produzidos com entusiasmo.

5.7 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO MATERNAL 1 B

Leitura: Amari

Proposta: Meu corpo, minha cor – explorando a diversidade

Na sala de referência irei mostrar imagens de pessoas de diferentes etnias. Iniciarei a proposta conversando com as crianças sobre as diferentes cores de pele e que todas as cores são bonitas. Em seguida, as crianças irão se observar no espelho e logo irão desenhar com lápis com tons de pele.

Objetivos: valorização das diversas etnias e culturas, características físicas; cultivar atitudes de empatia e promover o respeito as culturas.

Observação da proposta

A professora seguiu sua rotina, fez a roda de música e depois a leitura do livro. Ela apresentou o livro para as crianças, comentou sobre a capa. Perguntou “Onde será que ela vai?” e as crianças foram fazendo interferências. A criança 1 disse “Ele

está de suja?”, a professora respondeu “Não, ela é negra.” Em seguida, fez uma explicação para a turma sobre os diversos tons de pele.

A Criança 2 demonstrou grande admiração pela personagem Amari, pois observava a ilustração com atenção, sorrindo. Em determinado momento, ela diz “Sou eu!”, abrindo um sorriso e olhando para mim. Ela lembra a personagem e pela sua expressão facial, era perceptível que, de alguma forma, aquela imagem fez sentido para ela, como se estivesse se vendo representada. Ela demonstrava grande vontade de pegar o livro com as próprias mãos. As demais crianças também notaram a semelhança entre a Criança 2 e a personagem principal da história.

A professora perguntou: “Qual parte vocês mais gostaram?”. A Criança 1 respondeu: “A parte do aniversário.” A Criança 3 disse: “A parte que o pai chega.”

Após a leitura, a professora apresentou imagens que retratavam a diversidade humana: pessoas brancas, negras, orientais, indígenas, com deficiência, entre outras. A turma demonstrou muito interesse. A Criança 1, ao ver a imagem de uma criança com vitiligo, perguntou: “Ela é suja?”. A docente explicou que não, que aquela era a condição da criança, e que ela era assim. Segundo a professora, esse estranhamento provavelmente ocorreu porque essa criança nunca havia visto outra com vitiligo.

A Criança 2 disse que um menino negro da imagem parecia com seu irmão e, ao ver a imagem de uma menina negra, comentou: “Parece comigo.” Quando a professora mostrou a imagem de uma menina oriental, as crianças notaram os olhos puxadinhos. A professora comentou que aquela imagem se parecia com a Criança 4, que ficou muito feliz e correu para se olhar no espelho.

Em seguida, a professora convidou as crianças a se olharem no espelho e a observarem suas características. Depois, propôs que desenhassem usando canetinhas de vários tons de pele, em papéis coloridos afixados pela sala. As crianças perceberam a semelhança entre os tons das canetinhas e os de sua própria pele.

5.8 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO MATERNAL 2 A

Proposta: Leitura e exploração do livro “Amari”

Na sala de referência com a turma toda, farei a leitura do livro “Amari”, em seguida darei ênfase nos instrumentos que aparecem nas ilustrações: pandeiro, berimbau e cavaquinho. Mostrarei três vídeos do canal “Mabô e Fifi”, que mostram o

som verdadeiro desses instrumentos. Depois deixarei a turma explorar o pandeiro da escola.

Objetivos: trabalhar a lei 10.639/03; conversar com as crianças sobre a influência da cultura africana na cultura do Brasil; apresentar os sons de alguns instrumentos e explorar o pandeiro.

Observação da proposta

Durante a leitura, as crianças foram fazendo interferências. O cabelo do irmão da Amari chamou a atenção da criança 1, que disse “Irmão de cabelo de trança.” Nisso, a turma começou a discutir quem usa trança. A professora fez os apontamentos necessários a respeito do cabelo.

Quando a professora mostrou à turma a parte da história em que a Amari está no colo de sua mãe, a criança 2 diz: “Ela não é de Deus porque usa pulseira”, nessa ilustração a pulseira da personagem fica mais em evidência. A professora para a leitura e pergunta “Mas por que ela não é de Deus?”, a criança 2 responde “Minha mãe disse” e deu de ombros. Nesse momento, a criança 1 diz “Eu uso pulseira”. A professora explicou que uma pulseira não tinha nada a ver com religião, comentou que também tem pulseira e, nisso, as meninas relataram que também têm.

Algumas crianças se interessaram pelos potes que aparecem na ilustração da cozinha, perguntaram o que tinha dentro. Uma disse “doce”. Depois que a professora terminou a leitura, as crianças cantaram parabéns para a personagem. Ela explicou que foi uma iniciativa da própria turma.

Na apresentação dos sons dos instrumentos musicais, as crianças participaram e fizeram tentativas para acertar o som. Elas ficaram contentes quando puderam explorar o pandeiro e produzir som.

5.9 2ª PRÁTICA OBSERVADA - PROFESSORA DO BERÇÁRIO 2 B

Não foi possível observar a proposta elaborada pela professora, pois ela, por motivos de saúde, ficou afasta. A professora mostrou seu registro reflexivo sobre a leitura do livro “Amari”:

Realizei a leitura do livro Amari escrito pela professora Mari. As crianças ficaram curiosas em ver aquele livro novo, que nunca tinham visto. Foi difícil realizar a leitura, pois queriam ficar manuseando, entraram em atrito para ver quem pegaria primeiro o livro. Quando consegui fazer a leitura, gostaram dos personagens por ser algo próximo a eles, o papai, a mamãe, o irmão, a boneca e o gato. O Gael ficava falando “papai” e apontava para o personagem do papai. Quando termina o livro na cena do aniversário as crianças começaram a bater palmas, fazendo referência aos parabéns. (registro escrito da professora)

Assim, a transformação social se efetivou na própria prática social das docentes. Isso pode ser observado nos planejamentos elaborados pelas professoras e na forma como conduziram a temática com as crianças. Elas demonstraram conhecimento sobre as práticas propostas e evidenciaram ter pesquisado sobre o assunto, buscando formas de transpor o conteúdo para sua turma.

Por exemplo, a professora do Maternal 1A relatou que pesquisou sobre os instrumentos que aparecem no livro, assistiu a vários vídeos e selecionou os mais adequados para apresentar à turma. Esse relato demonstra que a docente vivenciou seu momento catártico, o que a levou a refletir sobre sua própria prática.

Para compreender um pouco mais sobre como as participantes se apropriaram das reflexões propostas ao longo da pesquisa, foi encaminhado, via WhatsApp, um questionário elaborado no *Google Forms*, visto que não foi possível realizar um último encontro presencial com o grupo. Os Quadros 13 a 17 reúnem as impressões das docentes após a utilização do material com suas turmas.

Quadro 13 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 1

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: O trabalho com o livro foi tranquilo com a turma que demonstrou aceitação e interesse
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: O livro por ter uma linguagem adequada para as crianças bem pequenas, traz informações pertinentes e reais sobre a cultura africana foi um facilitador na hora do planejamento, além de trazer um sumário que nos auxilia a interpretação de algumas palavras e complementar nosso conhecimento
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Leitura em pequenos grupos para oportunizar uma apreciação de qualidade, levar outros livros da mesma "temática" para ampliar o repertório das crianças.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 14 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 2

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Foi muito produtivo e satisfatório para os bebês.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: Os bebês amam livros, então ter esta ferramenta em mãos para colaborar, de forma significativa, com o meu planejamento foi muito válido. A partir da leitura dele, pude levar ritmos e músicas africanas para os bebês e também o instrumento pandeiro que é citado no livro.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: A leitura dele, para a sala do berçário 1 algumas partes precisam ser resumidas, pois fica cansativo para eles. Após a leitura levar um pouco da cultura africana como músicas, ritmos, danças, pinturas a arte de modo geral, a culinária que estão presentes na nossa cultura.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 15 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 3

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Foi bastante significativo, é muito bom que tenhamos livros que retratam a nossa diversidade.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: Como as crianças gostam bastante de leituras, elas apreciaram e foi bem significativo pra elas, pois é importante trabalharmos com livros que contenham bastante diversidade de etnias, as crianças se identificam nas personagens.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Como são crianças bem pequenas, fazermos a leitura por várias vezes, deixar que as crianças manipulem e explorem o livro, para melhor apreciação das imagens.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 16 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 4

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Foi muito produtivo, os alunos adoraram a história, ficaram atentos, fizeram comentários e ficaram encantados com as ilustrações.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: O livro foi de suma importância para falarmos a respeito da cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio de uma história singela, alegre e envolvente para nossas crianças.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Para trabalhar a identidade, autoconhecimento, a representatividade, para transmitir e valorizar a cultura Africana e enaltecer a cultura Afro-Brasileira.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Quadro 17 - Registro das impressões após a utilização do livro “Amari” – 5

P: Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?
R: Trabalhar o livro literário com a turma foi uma experiência enriquecedora. A turma demonstrou envolvimento, despertando o interesse pela leitura e enriquecendo o vocabulário de forma lúdica.
P: Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?
R: O livro literário foi uma ferramenta importante no planejamento pedagógico, pois possibilitou a inserção de narrativas que valorizam a cultura afro-brasileira e africana. Abordando temáticas como identidade, ancestralidade e respeito às diferenças de maneira natural e integrada ao cotidiano da sala de aula.
P: Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
R: Relacionar a história com músicas, cantigas e brincadeiras que reforcem o conteúdo do livro.

Fonte: Questionário elaborado pela pesquisadora. (2024)

Pelas respostas, é possível observar mudanças no modo de pensar a prática pedagógica. É importante ressaltar que as participantes já compreendiam que as crianças de 0 a 3 anos se desenvolvem, são capazes de aprender e se expressar, e isso fez toda a diferença na utilização do livro e no processo criativo das professoras ao elaborarem as propostas e conduzirem as atividades. As professoras comprovaram que é possível trabalhar a Lei 10.639/03 com crianças da creche, e que esse trabalho é não apenas possível, mas necessário.

Essas transformações, contudo, não se restringiram às crianças e às professoras participantes. A atividade aplicada transcendeu os limites da sala de aula e reverberou entre outras profissionais da escola. Um relato, em especial, evidenciou a força simbólica e afetiva do trabalho: após ler o livro, Maria (nome fictício), uma funcionária negra da escola, segurou o exemplar junto ao peito, suspirou fundo e perguntou: “Posso te dar um abraço?”. A emoção daquele momento foi intensa, e nossos olhos estavam como olhos d’água. Mais uma vez, confirmou-se o impacto da literatura na formação social e emocional das pessoas e a potência de uma educação que reconhece e valoriza as identidades negras desde a primeira infância. Esse tipo de vivência aponta, ainda, para a necessidade de novas pesquisas que investiguem como propostas antirracistas podem mobilizar afetos, memórias e pertencimentos também entre os adultos que fazem parte da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta pesquisa buscou evidenciar a importância de trabalhar uma educação antirracista desde a creche, a partir do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, Lei 10.639/03, fomentando reflexões entre os docentes com o intuito de promover uma construção identitária positiva para crianças negras e não negras. Apresentamos, ao longo do trabalho, a presença do povo negro no processo histórico, a fim de compreender como o racismo se estruturou na sociedade a partir de uma narrativa eurocêntrica, racista, que atravessa o tempo e, infelizmente, ainda contamina o imaginário social coletivo. Essa estrutura reverbera na escola e nas práticas pedagógicas, muitas vezes sem que haja uma reflexão crítica sobre essas concepções, pois, ao longo da vida, internalizamos e naturalizamos ver o povo negro em determinados lugares. Era, e é, necessário desconstruir essa história, seus heróis e mitos.

Este estudo, por meio do grupo focal, revelou que as professoras enfrentam dificuldades para trabalhar a Lei 10.639/03 com crianças de 0 a 3 anos e se queixam da falta de formação específica. Esse dado reforça a urgência de se investir mais na formação continuada dos professores que atuam na creche, ofertar cursos que fundamentem o trabalho pedagógico e disponibilizar materiais adequados para o desenvolvimento de propostas antirracistas.

O trabalho desenvolvido pelas professoras com o livro literário “Amari” evidenciou a importância da presença da literatura na creche e o quanto o livro é um poderoso material para abordar a diversidade humana, desconstruir estereótipos e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. As imagens importam, e muito. Na leitura do livro realizada pelas professoras foi possível observar o olhar atento de algumas das crianças nas ilustrações, a cada virada de página, tentando interpretar as imagens, fazer relações e até mesmo se autoidentificar com os personagens. Em um dos momentos mais marcantes da pesquisa, foi o relato da criança do maternal 1B que, ao ver a capa do livro, imediatamente disse à professora: “Sou eu!”, abrindo um sorriso e olhando para mim. Ficou evidente, naquele instante, a força simbólica e afetiva desse trabalho. Diante do relato das professoras sobre a escassez de livros voltados para essa faixa etária, o episódio descrito da criança do maternal 1B convida a olhar com mais atenção para os acervos das escolas: quais

são as narrativas e imagens ali presentes? Que possibilidades de construção identitária elas oferecem, ou negam, às crianças negras e não negras?

Durante a pesquisa, foi possível observar que os efeitos da proposta extrapolaram os planejamentos pedagógicos e tocaram também os sujeitos adultos da comunidade escolar. Situações vividas e já descritas ao longo do trabalho, como a emoção de uma funcionária ao se ver representada na narrativa, reforçam a potência afetiva e formativa de uma literatura que valoriza as identidades negras. Mais uma vez, confirmou-se o impacto da literatura na formação social e emocional das pessoas e a urgência de uma educação comprometida com o reconhecimento e o pertencimento desde os primeiros anos de vida.

Enfim, este trabalho deseja ampliar a discussão sobre uma educação para as relações étnico-raciais com crianças de 0 a 03 anos, bebês e crianças bem pequenas, mostrando a relevância de se trabalhar uma educação antirracista desde a creche e seu impacto na construção identitária das crianças e no combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. (Org.) **Estudos da infância no Brasil: Encontros e memórias**. - 2ªed. - São Carlos: EDUFSCAR, 2022.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação Infantil e identidade étnico-racial**. 1ªed. Curitiba: Appris, 2018.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Diário Oficial: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1 Introdução. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei N º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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. Brasília, 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20nº%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20nº,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em:< https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para todos). Disponível em: < [Educação Anti-Racial final.indd \(mec.gov.br\)](#) >. Acesso em: 24 de jan. 2024.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.**

Brasília: SECAD, 2006. Disponível em:<

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 24 de jan. 2024

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério

da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006. Vol. 1 Disponível

em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>.

Acesso em: 24 de jan. 2024

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos**

fundamentais das crianças/ Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed.

Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: < [direitosfundamentais.pdf \(mec.gov.br\)](#)>.

Acesso em: 24 de jan. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de

Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em:

24 fev. 2024.

BRASIL. **BNCC:** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** – São Paulo: Selo

Negro, 2011. – (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).

CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. Silva. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo:**

Estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil. 6. Ed. – Petrópolis, RJ:

Vozes, 2014. – (Coleção Psicologia Social).

CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação:**

repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo,

preconceito e discriminação na educação infantil. 6.ªed., 6ª impressão. São Paulo:

Contexto, 2020.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo Focal. In: DUARTE, J; Barros, A. **Métodos e**

técnicas de pesquisa em comunicação. org. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para**

crianças e jovens. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras:** socialização entre

pares e preconceito. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

FEDATTO, Carolina. **O bebê e os livros.** São Paulo: Instituto Langage, 2024. (Col.

Bebê Sapiens).

GALDINO, Antonio M. **Brasil Negro.** São Paulo: Pannartz, 1991.

GALINDO, Mônica Abrantes; SERZEDELLO, Marcos. Mulheres negras, bonecas

negras, cientistas negras: barbie negra cientista, pode? In: GALINDO, M. A.; NIGRO,

C. M. C.; KLEIN, A. M. **Cultura afro-brasileira e racismo:** reflexões e práticas a partir

dos direitos humanos, literatura e questões de gênero. 1 ed. Curitiba - PR: Appris, 2017, v.1, p. 179-195.

GERHART, Tatiana; SILVEIRA, T. Denise. **Métodos de Pesquisa**. Org. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: Caminhos abertos pela lei 10.639**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**/ Org. Flávia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KLEIN, Ana Maria; VILLELA, Fábio Fernandes. Enfrentamento ao racismo por meio de projetos voltados à educação em direitos humanos e à prevenção ao bullying escolar. In: GALINDO, M. A.; NIGRO, C. M. C.; KLEIN, A. M. **Cultura afro-brasileira e racismo: reflexões e práticas a partir dos direitos humanos, literatura e questões de gênero**. 1 ed. Curitiba - PR: Appris, 2017, v.1, p. 73-82.

MANDELA, Luiza. **Manual do letramento racial**. 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/903091807/eBook-Curso-Letramento-Racial-Luiza-Mandela>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia M. **Contribuições para a sistematização da prática Pedagógica na educação infantil**. Cadernos de Formação RBCE, p. 29 mar. 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção Educação Contemporânea).

MORAES, Dênis. **Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural**. Disponível em: < [Vista do Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural \(uff.br\)](#) >. Acesso em: 24 ago. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade versus identidade negra. 5. Ed. ver. Amp.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2016. (Para entender)

MUNANGA, Kabengele [org.]. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOURA, Clóvis. **O Negro: de bom escravo a mau cidadão?** Ilustração Marcelo D'Salete. 2.ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. Ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras** – Relações raciais, quilombos e movimentos. Org. Alex Rattes. 1ª ed. Editora: Zahar, 2021. PDF

NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva; PASSOS, Luana; PASSOS, Leandro. **Literatura infanto-juvenil e mitologia iorubá: O polêmico Orixá Bará Exu**. In: GALINDO, M. A.; NIGRO, C. M. C.; KLEIN, A. M. **Cultura afro-brasileira e racismo**: reflexões e práticas a partir dos direitos humanos literatura e questões de gênero. 1 ed. Curitiba - PR: Appris, 2017, v.1, p.85-100.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Ninguém foge da própria história**. Entrevista concedida ao INSTITUTO AMMA, Psique e Negritude. Os Efeitos Psicossociais do Racismo. São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://www.ammapsique.org.br/baixe/Os-efeitos-psicossociais-do-racismo.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004. Disponível em: Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2555/DissFO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 set. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. 8. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2020. – (Docência em formação: Educação Infantil/coordenação Selma Garrido Pimenta).

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, Sônia. **Literatura infantil e letramento racial**: uma narrativa autobiográfica. São Paulo: Jandaíra, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, Aretusa; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Relações étnico-raciais na creche Ubuntu**. 1ªed. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Joel Rufino dos Santos. **O que é racismo**. 14ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1991.

SÃO José do Rio Preto (SP). **Decreto Nº 12.273**, de 18 de março de 2004. Dispõe sobre a aplicação da Lei Federal nº10.639/03, que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira relativamente aos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares de São José do Rio Preto. Disponível em: <[Leis Municipais](#)>. Acesso em 24 de jan. 2024.

SÃO José do Rio Preto (SP). **Lei 11.244**, de 17 de agosto de 2012. Institui no município de São José do Rio Preto a “Semana Municipal da Consciência Negra”. Disponível em: < [Lei Ordinária 11244 2012 de São José do Rio Preto SP \(leismunicipais.com.br\)](#) >. Acesso em: 24 de jan. 2024.

SÃO José do Rio Preto (SP). **Lei Nº13.046**, de 14 de novembro de 2018. Institui a Semana da Consciência Negra. Disponível em: <[Leis Municipais](#)>. Acesso em: 24 de jan. 2024.

SÃO José do Rio Preto (SP). **Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2**. – Rio Preto: SME, 2016.

SÃO José do Rio Preto (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para a organização escolar**. – Rio Preto: SME, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora,

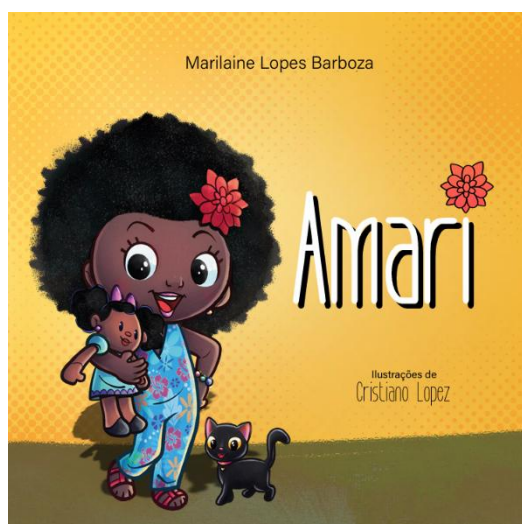
SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: Munanga, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

VILLELA, Fábio Fernandes. **Trabalho e saberes tradicionais**. RTPS- Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 3, n.4, p. 91-106, 30 jun. 2018. Disponível em:< <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/287>>. Acesso em: 16 jan. 2024.

APÊNDICES

A Figura A1 apresenta a capa do livro *Amari* que retrata a personagem principal, uma menina negra, em um cenário ilustrado com cores quentes e elementos lúdicos.

Figura A 1 - Capa do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Já a Figura A2 apresenta a folha interna da capa e contém o texto introdutório do livro em que é explicitada a dedicação da obra às crianças negras e afrodescendentes.

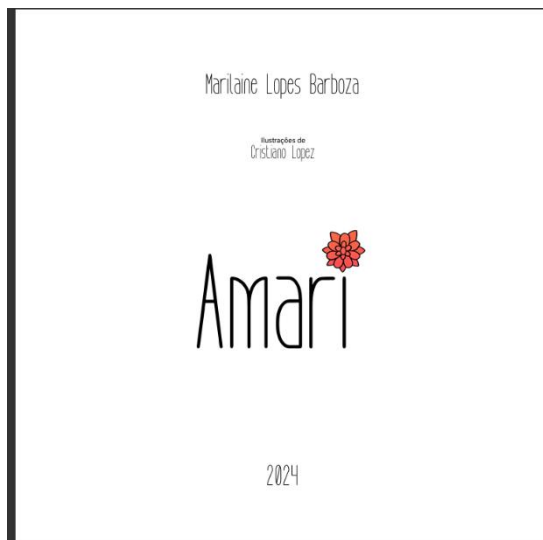
Figura A 2 - Folha interna da capa do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A3 evidencia a folha de rosto que apresenta as informações editoriais essenciais da obra, como título, autoria, ilustração e ano de publicação.

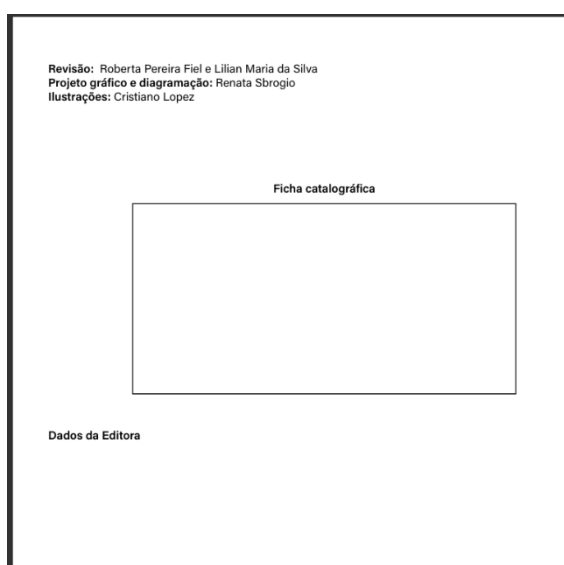
Figura A 3 - Folha de rosto do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A4 ilustra as informações editoriais do livro *Amari*, como dados de revisão, projeto gráfico, ilustração, ficha catalográfica e informações da editora.

Figura A 4 - Informações do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A5 apresenta o início da narrativa do livro *Amari* em que é introduzido ao leitor a personagem principal.

Figura A 5 - Início da história “Amari”; página 5 do livro



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A6 mostra a personagem Amari junto de sua família, evidenciando vínculos afetivos e o ambiente familiar.

Figura A 6 - Página 6 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Já a Figura A7 mostra uma cena do cotidiano da personagem em interação com um familiar.

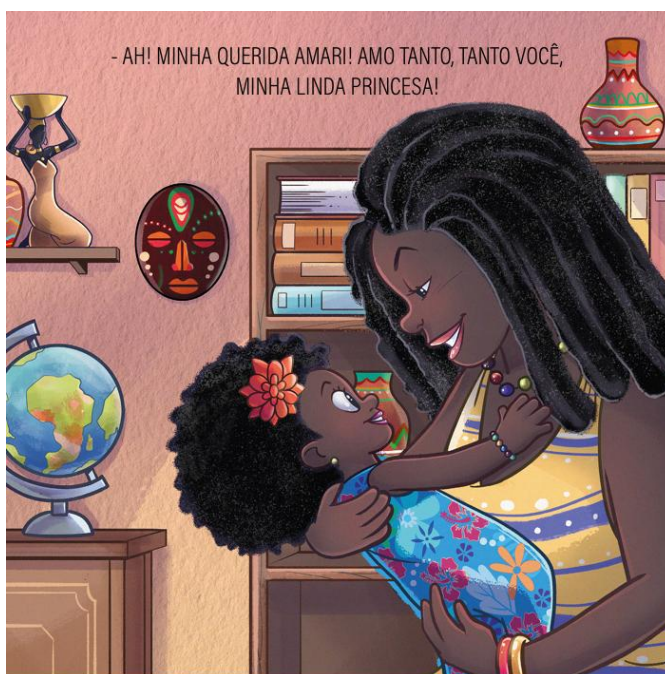
Figura A 7 - Página 7 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na Figura A8 é evidenciado a cena de afeto e cuidados entre mãe e filha.

Figura A 8 - Página 8 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Na Figura A9 é possível observar a troca de olhares que reforça o vínculo afetivo entre mãe e filha.

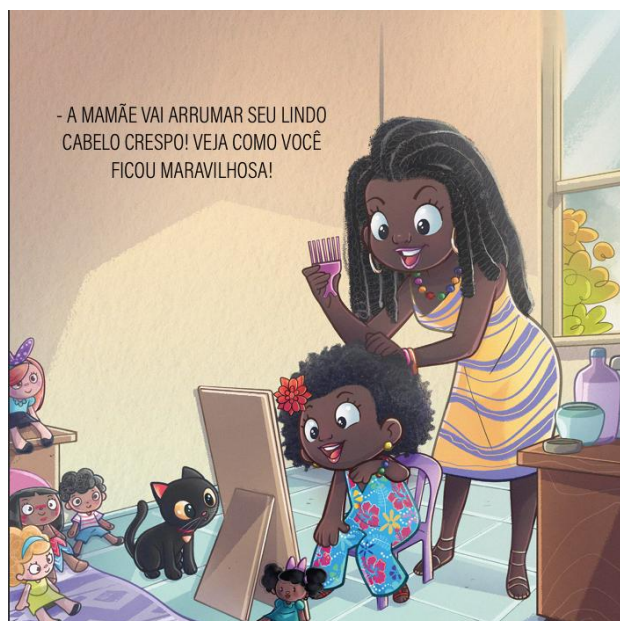
Figura A 9 - Página 9 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A10 destaca o cuidado materno e a valorização do cabelo crespo da criança.

Figura A 10 - Página 10 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Já a Figura A11 revela a interação familiar em uma cena do cotidiana de convivência.

Figura A 11- Página 11 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A12 evidencia o cuidado materno e a celebração do aniversário da criança por meio do preparo do doce.

Figura A 12 - Página 12 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A13 mostra a transmissão de saberes ancestrais entre gerações femininas.

Figura A 13 - Página 13 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A14 apresenta a presença da musicalidade e da herança cultural no ambiente familiar.

Figura A 14 - Página 14 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Já na Figura A15 é mostrado o momento de afeto e mediação da música entre Amari e seu pai.

Figura A 15 - Página 15 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A16 mostra a preparação da festa de aniversário de Amari em um ambiente de celebração e expectativa.

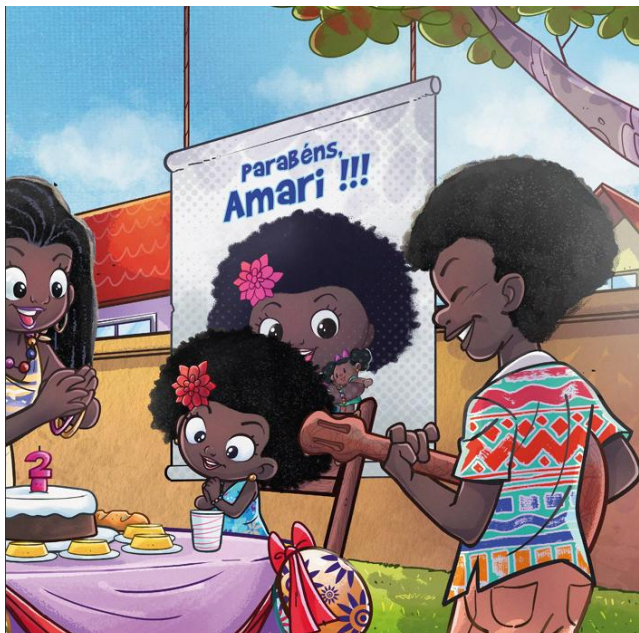
Figura A 16 - Página 16 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Já na Figura A17 apresenta o momento da comemoração do aniversário de Amari junto à família.

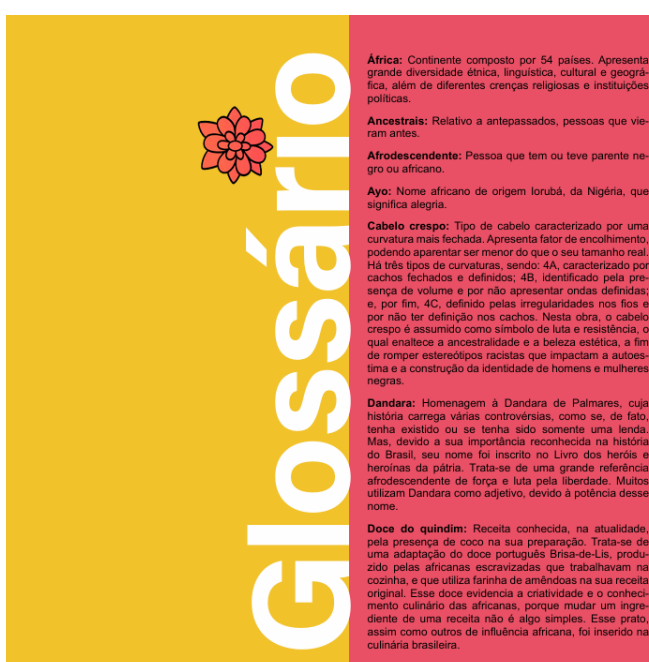
Figura A 17 - Página 17 do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A18 evidencia a página do glossário do livro com a explicação de termos utilizados na obra.

Figura A 18 - Página 18 Glossário do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A Figura A19 apresenta a continuação do glossário e as referências bibliográficas.

Figura A 19 - Página 19 continuação do glossário e referências bibliográficas do livro “Amari”

Família: Apresentação de um modelo de família que busca uma forma de reparação histórica às inúmeras famílias africanas e afrodescendentes separadas pelo sistema escravagista. No entanto, há diversas estruturas familiares que devem ser respeitadas e valorizadas.

Festa de aniversário: Celebração da vida.

Iorubá: Grupo étnico da Nigéria e de Benim e Togo.

Iorubá ou Yorubá: Duas possibilidades de grafias encontradas na literatura.

Luiz: Homenagem a Luiz da Gama, negro e um dos mais conhecidos abolicionistas brasileiros. Foi um grande advogado dos escravizados e escritor. Filho de Luiza Mahin, africana urbana.

Máscara africana: Importante elemento cultural dos povos africanos, o qual influenciou algumas obras cubistas de Pablo Picasso.

Música "Minha preciosa": Samba escrito pela autora deste livro, com o intuito de apresentar, sem estereótipos e preconceitos racistas, esse gênero musical às crianças. No século XIX, o samba era proibido, em razão de ser associado a algo ruim e sujo e, na época atual, essa ainda é uma visão compartilhada. A letra teve como inspiração a música de composição de Jorge Aragão "Coisinha do pai".

Nigéria: República Federal da Nigéria, cuja capital é Abuja e está localizada na África Ocidental.

Nomes africanos: Valorização, segundo a narrativa apresentada neste livro, do nome africano, o qual é marca indelevel da identidade, pois, no período escravagista, destituíram-se os nomes dos escravizados como forma de reforçar sua condição de coisa.

Palavras que tiveram influência das línguas africanas: Tato, vovô, Fifi, pequenininho, quindim.

Pandeiro: Instrumento de percussão muito conhecido na Ásia, África e Europa. Ainda há preconceito no que diz respeito ao uso desse instrumento, devido a sua relação com a música e a dança afro-brasileiras.

Princesa: Adjetivo utilizado, historicamente, como atributo de valorização da beleza. No universo infantil, quando uma criança é chamada de princesa ou de príncipe, está relacionada a ideia de algo bom e bonito, sendo muito influenciada pelas personagens de animações da Disney.

Roupas dos personagens: Inspiração nos tecidos africanos. A flor na roupa da personagem Amari se refere à flor de hibisco presente em muitos tecidos africanos. Essa referência busca valorizar as cores, os traços e as imagens, com o intuito de ressignificar os estereótipos preconceituosos associados às estampas.

Samba: Gênero musical e dança de origem afro-brasileira, símbolo da cultura popular brasileira. No Brasil, há várias modalidades de samba: samba de roda, samba de partido alto, samba de caboclo e samba urbano.

Tela de Araras: Homenagem à artista Neuza Lopes Barboza (*in memoriam*), mãe da autora deste livro.

Vovô Lulu: Homenagem à Luiza Mahin. Embora pouco se saiba de sua história, segundo anotações de Luiz da Gama, sua mãe se chamava Luiza Mahin. Ela foi reconhecida como heroína e teve seu nome incluído no Livro dos heróis e heroínas da pátria em 2019, conforme a Lei n. 13.816.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Maria da Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 35, n. 114, p. 7-16, jan. 2010/dez. 2011. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista%20de%20letras%20vol.35%20-%20114%20-%20jan%202010%20-%20dez%202011/104araj01_africanismos_no_portugues_do_brasil.pdf. Acesso em: 12 de jan. 2024.

CHERMOULA, Aline. Quindim: o doce afro-brasileiro que encanta muitos. *Mundo negro*, 2021. Disponível em: <https://mundo negro.unfpa.org.br/indica-afro-brasileiro-que-encanta-muitos/>. Acesso em: 19 de maio 2023.

SALDINO, Antonio Mendes. *Brasil negro*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SOMER, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWABZ, Lúcia Moritz. *Enciclopédia negra*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GORDON, Priscila. As máscaras africanas. *Portal Galeia*, 2014. Disponível em: <https://www.globoesporte.com/mascaras-africanas/>. Acesso em: 19 de maio 2023.

MUNANGA, Kabungulu. *Origens africanas do Brasil contemporâneo*. História, língua e civilizações. 1. ed. São Paulo: Global, 2008.

SIGNIFICADOS dos nomes próprios africanos. *Portal Galeia*, 2013. Disponível em: <https://www.globoesporte.com/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>. Acesso em: 19 de maio 2023.

Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Por último a Figura A20 representa a contracapa do livro *Amari*, com informações gerais.

Figura A 20 - Contracapa do livro “Amari”



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

ANEXOS

ANEXO A – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

PESQUISA: A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO TRABALHO PEDAGÓGICO

- 1) Você trabalha na educação infantil- creche a quantos anos?
- 2) Qual turma você trabalha atualmente?
() Berçário 1 () Berçário 2 () Maternal 1 () Maternal
- 3) Você é a professora titular da turma?
() Sim () Não
- 4) Você se considera:
() Branco () Negro (pardo e preto) () Indígena () Outro _____
- 5) A leitura está presente na sua prática pedagógica? (leitura realizada pelo professor) Quantas vezes na semana?
- 6) No acervo de livros literários para ser trabalhado com as crianças na sua escola

() Há livros com personagens e protagonistas negros?
() Não há com personagens e protagonistas negros?
() Há livros que abordem a cultura afro-brasileira e africana?
() Não há livros que abordem a cultura afro-brasileira e africana?
() Outro. _____
- 7) Para a curadoria dos livros a serem lidos às crianças, você escolhe livros com personagens ou protagonistas negros?
() Sim. Com que frequência? _____

() Não. Porque não acho relevante. _____

() Outro. _____

8) Qual (s) critério (s) você utiliza para escolher um livro com personagens negros?

9) No último ano quantos livros você leu para as crianças com personagens negros com a temática afro-brasileira ou africana? E quantas vezes?

10) Na sua opinião a narrativa de um livro e suas ilustrações influenciam no desenvolvimento das crianças? Justifique.

11) Qual o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana?

() Nenhum

() Pouco

() Razoável

() Muito

Explique: _____

12) No seu planejamento semanal há propostas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03? Quantas vezes na semana?

() Sim () Não

13) Na sua opinião o trabalho com a Lei 10.639/03 nas creches é?

() Desnecessário, afinal, criança não é racista. E esse tema é indiferente para o desenvolvimento integral das crianças e para o trabalho realizado com essa faixa etária.

() Necessário para construção identitária das crianças negras e **não negras**. Auxiliando a combater o racismo, a discriminação e o preconceito contra o negro e sua cultura, desconstruindo estereótipos. Valorizando as contribuições dos povos africanos e de seus descendentes na formação social e cultural brasileira.

() Não sei informar. Pois nunca parei para pensar nessa questão.

14) Você tem dificuldade para trabalhar propostas pedagógicas que perpassam a Lei 10.639/03? Justifique.

15) Na sua opinião é possível trabalhar a Lei 10.639/03 com as crianças de 0 a 03 anos pela literatura?

() Sim () Não () Não sei informar

Explique: _____

16) Na sua rede de ensino é ofertado aos professores cursos formativos que trabalhem a Lei 10.639/03?

() Sim, mas não tenho interesse pelo tema.

() Sim, mas não para a faixa etária do 0 a 03 anos.

() Sim, já fiz.

() Não.

() Não sei informar.

17) Na sua opinião há dificuldades para se trabalhar a Lei 10.639/03 nas creches?

Justifique.

() Sim () Não

18) Você já sofreu algum tipo de discriminação pelo tom de sua pele ou religião?

ANEXO B – MATERIAL DO 2º ENCONTRO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

2º ENCONTRO COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA: ORIENTAÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL – LIVRO LITERÁRIO “AMARI”²⁰

 **Retomada de pontos observáveis do questionário sobre a implementação da Lei 10.639/03 no trabalho pedagógico.**

Pontos observáveis:

- Conhecimento da Lei 10.639/03 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (pouco ou razoável);
- Como trabalhar com a faixa etária de 0 a 03 anos;
- Formação continuada/cursos (poucos/vagas)
- Livro literário (com personagens negros, protagonistas negros, que aborde a temática) – poucos.

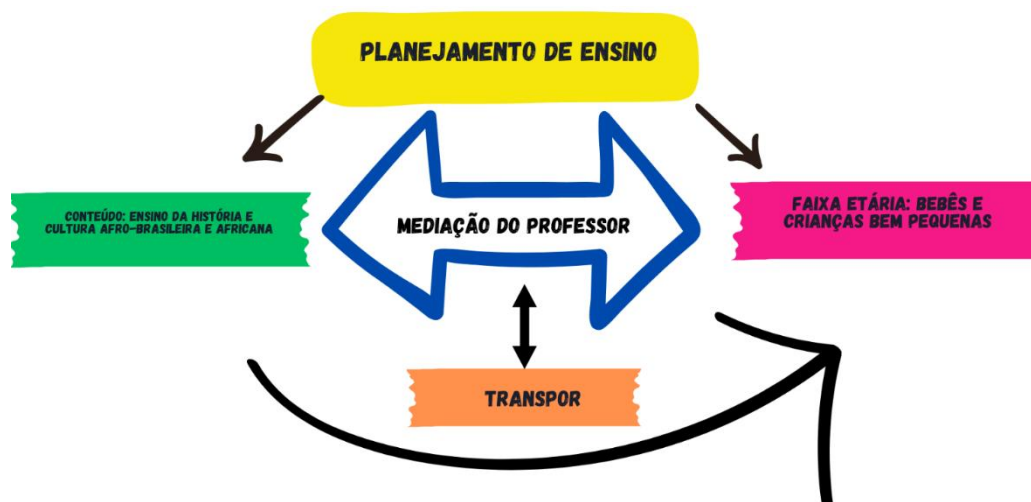
 **Apresentação e conversa sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

- Leitura pontual de alguns trechos para compreender a proposta do livro literário e da importância de se trabalhar a Lei 10.639/03 com as crianças de 0 a 03 anos.

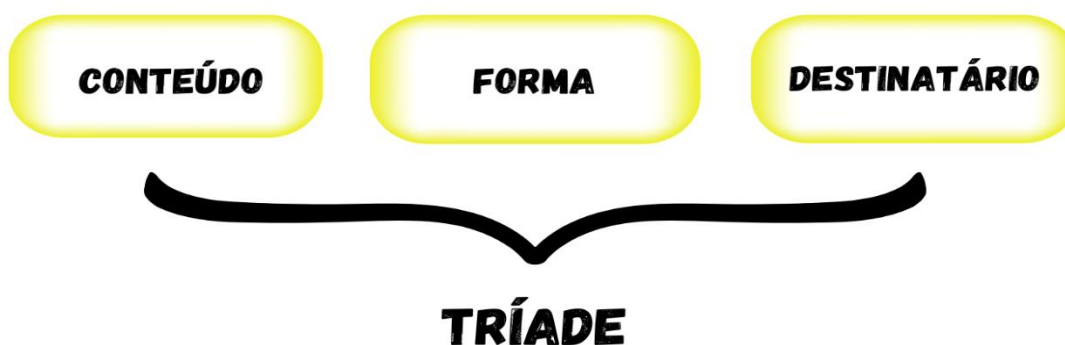
²⁰ Material elaborado por Marilaine Lopes Barboza.



Como trabalhar a Lei 10.639/03 com a minha turma?!



- Segundo Martins (2013)²¹, o planejamento na educação infantil parte dessa tríade



Livro literário Amari

- Apresentação do livro.
- Leitura do livro individualmente.
- Conserva sobre as impressões das professoras.
- Breve relato da autora sobre a construção da narrativa da história.
- Utilização do livro no momento de leitura – observação e relato.

²¹ MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013b. Citado em: MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições para a sistematização da prática Pedagógica na educação infantil. Cadernos de Formação RBCE, p.29 de mar. de 2015.

- Apresentação da proposta do planejamento de ensino.

Planejamento de ensino a partir das reflexões do livro literário Amari ²²

- **Proposta:**

- **Objetivos:**

Perguntas orientadoras: O quê eu quero trabalhar com essa proposta? O porquê? Quais os ganhos para o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena? As respostas visam ajudar no planejamento da proposta de maneira crítica e significativa, sem esvaziamento teórico.

- **Conteúdos:**

- **Material necessário:**

- **Turma:**

²² Elaborado por Marilaine Lopes Barboza.

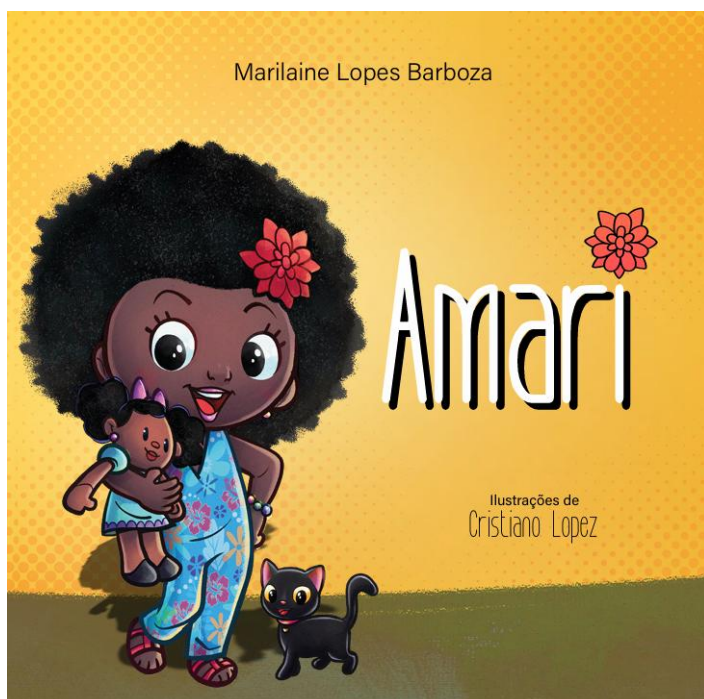
ANEXO C – IMPRESSÕES DO LIVRO LITERÁRIO APÓS A APRESENTAÇÃO (GOOGLE FORMS)

LIVRO LITERÁRIO AMARI – Impressões

Este formulário foi elaborado para registrar as primeiras impressões das professoras participantes da pesquisa sobre o livro literário Amari.

Impressões sobre o livro

Livro Literário



Nome/Turma:

E-mail:

ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA ANALISAR COMO FOI A UTILIZAÇÃO DO LIVRO LITERÁRIO (GOOGLE FORMS)

Livro literário Amari

Esse questionário visa registrar as impressões das professoras participantes da pesquisa após a utilização do livro literário Amari em seu planejamento pedagógico.

Como foi trabalhar com o livro literário com sua turma?

Como o livro literário auxiliou no seu planejamento pedagógico para elaborar propostas na perspectiva da Lei 10.639/03?

Quais sugestões você daria para a utilização do livro literário com crianças de 0 a 03 anos?
