CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CRECHE

Fernanda Branco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Luciana de Mesquita Silva

Rio de Janeiro

Outubro/2023

CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA CRECHE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais.

Fernanda Branco

Banca Examinadora:

Presidente, Profª. Drª. Luciana de Mesquita Silva (CEFET/RJ) (orientadora)

Profª Drª. Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

Profª Drª. Sônia Beatriz dos Santos (UERJ)

Rio de Janeiro

Outubro/2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

B816 Branco, Fernanda
Construindo uma educação antirracista na creche / Fernanda Branco. — 2023.
112f. + anexo : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2023.
Bibliografia : f. 106-112
Orientadora: Luciana de Mesquita Silva

1. Antirracismo – Educação. 2. Creches. 3. Letramento. 4. Racismo na educação. 5. Literatura infantojuvenil. I. Silva, Luciana de Mesquita (Orient.). II. Título.

CDD 370.1170981

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todas as crianças brasileiras, brancas, negras e indígenas, com o desejo de que possam reconhecer de forma afetuosa desde cedo seu pertencimento étnico racial e o quanto isso impacta em suas vidas, que elas aprendam em tenra idade o valor do respeito a si e ao outro e o valor da solidariedade e da democracia. Que elas tenham oportunidade de conhecer sobre a verdadeira história da formação do nosso país e tenham sempre seus direitos garantidos e equidade de oportunidades. Dedico também aos professores, que podem contribuir para que o cenário racista, preconceituoso e desigual do nosso país seja modificado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Roberto e Olga, que sempre me proporcionaram oportunidade e incentivo para meus estudos. Que sempre me deram colo e carinho nos momentos de ansiedade e tensão que tive ao pesquisar e escrever essa dissertação.

Não poderia deixar de agradecer imensamente a professora Leandra Miranda por ter levantado a pauta racial na creche, mostrando a importância de discutirmos sobre o racismo, por insistir em falar sobre representatividade e autoestima da criança negra. Por me dar oportunidade de construirmos uma parceria e começar a solidificar uma educação antirracista nesse espaço. Mulher admirável, potente, e que por ter o olhar crítico e questionador consegue abalar muitas estruturas por onde passa.

Agradeço a Helenice Moreira Guimarães, que foi diretora da Creche municipal Vidigal por muitos anos e deixou sua marca de afeto e empatia a todos os educadores e crianças que passaram por esse espaço e que confiou no meu potencial para que eu pudesse atuar como professora articuladora.

Sou muito grata a Simone Souza, que ilumina os lugares que passa, que vem fazendo um trabalho brilhante na rede municipal do Rio, e que sempre cobrou de modo doce e enérgico o cumprimento de todas as leis que regem a Educação Infantil. E que em todas as reuniões que participei como professora articuladora reforçou a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais.

Agradeço a Joana Oscar, Luiza Mandela e Renata Francis pelo trabalho lindo que fazem por uma educação antirracista na rede municipal do Rio de Janeiro e pela acolhida e aquilobamento que proporcionam a nós professores da rede através do Coletivo Onã.

Quero agradecer enormemente a minha orientadora Luciana de Mesquita Silva pela sua generosidade, delicadeza e dedicação. Sempre com um olhar muito atento para o meu trabalho.

Agradeço a Adelaide que sempre cuidou de mim e da minha família. E falando em cuidado e afeto, também não poderia deixar de agradecer às minhas amigas/irmãs Alessandra, Gisela, Joana I. e Joana P. pelo acolhimento nos momentos difíceis, pelas gargalhadas que me proporcionaram e que me impulsionaram a seguir adiante e mais forte. Agradeço também os professores do CEFET Maria Cristina Giorgi e Maicon Azevedo e ao meu amigo de turma Tiago Alves por seus ensinamentos nas aulas e na diversão afetuosa pós-aulas. E por falar em encontros afetuosos, festivos e reflexivos preciso agradecer aos meus amigos do mestrado, o coletivo AO! Muito obrigada Iara, Desiree, Fábio, Cris, Natália e professor Renan.

Gratidão aos meus ex, atuais e futuros alunos, que me ensinaram, me ensinam e me fazem querer ser uma pessoa melhor e tentar construir um mundo melhor para eles.

RESUMO

Construindo uma educação antirracista na creche

Partindo da minha experiência como professora e coordenadora em uma creche municipal do Rio de Janeiro, na comunidade do Vidigal, esta pesquisa se propõe a trazer pressupostos que possam contribuir para responder ao seguinte questionamento: o que é necessário para solidificar uma educação antirracista em espaços de Educação Infantil como a creche? A partir deste questionamento é apresentado um breve percurso sobre a segregação racial que constitui a história da educação brasileira e a visão crítica e precursora de intelectuais do Movimento Negro (GONZALEZ, 2020; NASCIMENTO, 1978) e perspectivas de uma reformulação da educação que tais autores propõem e que culminam na consolidação de políticas de ação afirmativa e nas leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008; BRASIL, 2012). São descritas algumas legislações que regem a Educação Infantil e a Educação para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017). Como uma das bases para uma proposta de educação antirracista, salienta-se a importância do letramento racial crítico (FERREIRA, 2014) na formação continuada dos professores (SANTOS, 2022). E para contrapor ao viés segregacionista e racista da escola são apresentadas perspectivas de educação que acolham a diversidade e propõem currículos e iniciativas afrocentrados (ASANTE, 2019; HOOKS, 2020; NOGUEIRA, 2014, PETIT, 2015; TRINDADE, 2011) e a visão crítica que autores indígenas têm sobre nosso modelo de educação (KRENAK, 2020; MUNDURUKU, 2019; TERENA, 2021; XAKRIABA, 2019). Além de pressupostos teóricos que endossam a relação racismo e educação infantil (CAVALLEIRO, 2011; DIAS, 2017), o trabalho apresenta também alguns exemplos de episódios de racismo ocorridos na creche e algumas iniciativas para evitar que esses episódios se repitam. A literatura infantil é citada como uma possível aliada para a consolidação de uma educação antirracista. Também são apresentados exemplos e imagens de atividades realizadas na creche a partir de alguns livros selecionados. A partir da observação de alguns livros infantis foi possível identificar diversas formas de apresentar personagens negros e a cultura africana, com textos e imagens que variam entre o preconceito, o racismo e a estereotipia, e os livros que apresentam imagens e narrativas de respeito aos corpos negros e à cultura africana (CUTI, 2020; DEBUS, 2017; OLIVEIRA, 2020; ROSA, 2021).

Palavras-chave**:** Educação antirracista; Creche; Letramento Racial Crítico; Literatura infantil

ABSTRACT

Building anti-racist education in daycare center

From my experience as a teacher and coordinator in a public daycare center in Rio de Janeiro, in the Vidigal community, this research proposes to bring assumptions that can contribute to answering the following question: what is necessary to solidify an anti-racist education in Early Childhood Education spaces such as daycares? From this questioning, a brief path is presented on the racial segregation that constitutes the history of Brazilian education and the critical and precursor vision of intellectuals of the Black Movement (GONZALEZ, 2020; NASCIMENTO, 1978) and perspectives of a reformulation of education that such authors propose and that culminate in the consolidation of affirmative action policies and in laws 10.639/03 and 11.645/08 (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008; BRASIL, 2012). Some laws governing Early Childhood Education and Education for ethnic-racial relations are described (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017). As one of the bases for a proposal for anti-racist education, the importance of critical racial literacy (FERREIRA, 2014) in the continuing education of teachers (SANTOS, 2022) is emphasized. And to counter the segregationist and racist bias of the school, perspectives of education that welcome diversity and propose Afrocentered curricula and initiatives are presented (ASANTE, 2019; HOOKS, 2020; NOGUEIRA, 2014, PETIT, 2015; TRINDADE, 2011) and the critical view that indigenous authors have on our model of education (KRENAK, 2020; MUNDURUKU, 2019; TERENA, 2021; XAKRIABA, 2019). In addition to theoretical assumptions that endorse the relationship between racism and early childhood education (CAVALLEIRO, 2011; DIAS, 2012), this research also presents some examples of episodes of racism that have occurred in daycare centers and initiatives to prevent these episodes from recurring. Children's literature is cited as a possible ally for the consolidation of an anti-racist education. Examples and images of activities carried out in the daycare center are also presented from some selected books. From the observation of some children's books it was possible to identify different ways of presenting black characters and African culture, with texts and images that vary between prejudice, racism and stereotyping, and books that present images and narratives of respect for black bodies and African culture (CUTI, 2020; DEBUS, 2017; OLIVEIRA, 2020; ROSA, 2021).

Keywords: Anti-racist education; Daycare center; Critical Racial Literacy; Children's literature

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 –	Imagens do livro *Faz tanto tempo,* de Ruth Rocha (2009)	71
Figura 3 –	Imagem do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986)	76
Figuras 4, 5 e 6 –	Imagens do livro *Tanto, Tanto,* de Trish Cook (2008)	77
Figura 7 –	Imagem do livro *Meu crespo é de rainha,* de bell hooks ([1999] 2018)	78
Figuras 8 e 9 –	Imagens do livro *O cabelo de Lelê,* de Valéria Belem (2012)	78
Figura 10 –	Imagem do livro *Black Power de Tayo,* de Kiusam de Oliveira (2013)	79
Figura 11 e 12 –	Imagens do livro *Peppa, de* Silvana Rando (2017)	80
Figura 13 –	Criança de turbante segurando o livro *Chuva de manga* (2005)	83
Figura 14 –	Crianças observando a história *Chuva de manga* e a fruta	84
Figura 15 –	Imagem da história *Maria Preta* (2021), de Otávio Junior	85
Figuras 16 e 17 –	Fotos tiradas do alto da comunidade do Vidigal, com a visão das casas, do mar e da árvore que é chamada pelos moradores de “arvrão”	85
Figura 18 –	Mural realizado pela turma Maternal II	86
Figura 19 –	Painel realizado pela turma berçário I	87
Figura 20 –	Imagem do livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019)	88
Figura 21 –	Imagem do livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019)	88
Figura 22 –	Foto de uma das crianças da turma olhando pela janela de sua casa no Vidigal	89
Figura 23 e 24 –	Fotos da vista da janela de duas crianças da turma do Maternal II no Vidigal	89
Figura 25 –	Imagem do livro *Amor de cabelo,* de Matthew A. Cherry (2021)	90
Figura 26 –	Foto de duas crianças brincado de pentear os cabelos	91
Figuras 27 e 28 –	Crianças penteando e cuidando do cabelo dos amigos	91
Figura 29 –	Imagem da capa do livro *Tequinho – o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)	93
Figura 30 –	Imagem do Livro *Tequinho – o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)	93
Figura 31 –	Imagem do livro *Tequinho – o menino do samba*	94
Figura 32 –	Imagem do mural da turma, com bonecos representando o personagem Tequinho e sua vó Francisca e a apoteose, com desenhos das crianças com suas fantasias	95
Figura 33 –	Foto montagem do Tequinho no Cristo Redentor, no Rio de Janeiro	95
Figura 34 e 35 –	Crianças da Creche Vidigal com o boneco que representa o personagem Tequinho e um tambor do bloco Olodum	96

Figura 36 – Imagem da capa do livro *O tabuleiro da baiana*, de Sônia Rosa (2009) 97
Figura 37 – Imagem do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009) 97
Figura 38 – Imagem do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009) 98
Figura 39 – Crianças da turma EI 31 representando personagens do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009) 98

SUMÁRIO

Introdução **11**

1. Escola e racismo **20**

1.1 Escola como reprodutora dos ideais brancos e colonizadores 20

1.2 Impactos dos movimentos sociais negros e indígenas nas ações afirmativas e políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais 27

1.3 A escola como potência: repensando os currículos 37

2. Creche e educação antirracista **43**

2.1 Raça e antirracismo 43

2.2 Educação Infantil: alguns aspectos legais 46

2.3 A Creche Municipal Vidigal e a construção de uma educação antirracista 50

3. Literatura infantil e a autoestima de crianças negras **67**

3.1 Breves considerações sobre a literatura infantil 67

3.2 Literatura infantil por uma educação antirracista e pela representatividade e autoestima das crianças negras 69

3.3 Alguns exemplos de atividades realizadas a partir de livros e contação de histórias 82

3.3.1 Atividade realizada a partir da história *Chuva de manga, de James Rumford* (2005) 83

3.3.2 Atividade realizada a partir da história *Maria Preta,* de Otávio Junior (2021) 85

3.3.3 Atividade realizada a partir do livro *Da minha janela,* de Otávio Junior (2019) 87

3.3.4 Atividade realizada a partir do livro *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (2021) 90

3.3.5 Atividade realizada a partir do livro *Tequinho - o menino do samba, de Neusa Rodrigues* (2009) 92

3.3.6 Atividade realizada a partir do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009) 97

Considerações finais **100**

Referências **106**

Anexo A **112**

Introdução

Sou pedagoga e atuo como professora desde 1996. Sou de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, onde estudei em escolas ditas progressistas e experimentais. Já na década de 70, a escola Aldeia Curumim não tinha uniforme para seus alunos e nem sinal sonoro para tocar entre uma aula e outra e nem para demarcar início ou fim do recreio. A escola funciona em um terreno enorme, com grama, morros, animais e muitas árvores frutíferas. Passei a infância correndo por estes espaços, subindo e descendo morros, tomando banho de mangueira, que a gente chamava de “banho de porcalhão”, comendo as frutas tiradas do pé, correndo atrás de galinhas, patos e bodes. Mais velha, já na pré-adolescência, estudei em uma escola experimental, com currículo, métodos e horários diferenciados, que além das disciplinas comuns nas demais escolas, também oferecia aulas de xilogravura e eletricidade.

Durante meu período de estudante nestas escolas não me lembro de ter nitidez do que eu gostaria de estudar na graduação; não sei bem o momento exato que decidi cursar Pedagogia. Meus pais não são professores (meu pai é engenheiro químico e minha mãe farmacêutica). Recordo-me apenas de uma conversa que tive com meu pai no ano em que eu ia fazer vestibular em que ele me fez algumas perguntas e foi orientando para que eu pudesse refletir sobre meus interesses. Ele lembrou o quanto eu sempre gostei de estar com crianças, brincar, fazer palhaçadas e ensinar. Pode ter sido neste momento que o meu interesse pela educação tenha se solidificado. Outra lembrança que guardo com carinho é da minha avó paterna, uma professora muito animada e entusiasta da educação. Sempre no final do ano ela me levava com minhas irmãs para assistirmos as apresentações finais de seus alunos, que eram teatros e danças com lindos figurinos e cenários. Penso que esse meu encantamento por essas apresentações e por ver o amor da minha avó por aquele trabalho também pode ter influenciado a minha escolha por ser professora e fazer graduação em Pedagogia.

Cursei Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de 1993 a 1997. Durante a graduação muitas coisas que eram faladas e ensinadas pelos professores me faziam recordar as escolas em que eu havia estudado, como o contato com a natureza, protagonismo dos alunos, nada de decorar conteúdo e nem de escrever em caderno de caligrafia. Aqueles métodos e filosofias que eu tinha vivenciado quando

criança eram exaltados como algo a ser almejado pelos educadores em formação e em suas práticas nos espaços escolares. Lembro também do meu encantamento ao conhecer as obras de Paulo Freire. Pensar em uma pedagogia engajada, na relação dialógica entre professor e aluno, que levasse à reflexão e luta pela libertação das opressões, me motivava ainda mais a ser uma educadora comprometida com uma escola de qualidade.

No meu último ano de faculdade comecei a trabalhar como professora de informática em uma escola de Niterói. Depois disso lecionei em algumas outras escolas particulares daquele município. Em 2013 fiz concurso para ser professora de Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro e desde 2014 trabalho em uma creche na comunidade do Vidigal, situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, entre os bairros do Leblon e de São Conrado, atendendo crianças de 6 meses a 4 anos.

A partir das minhas colocações até aqui, fica, de certa forma, evidenciado o quanto as questões raciais não estavam demarcadas em minhas vivências como aluna e nem em minha formação como professora e pedagoga. Sendo uma pessoa branca, não sofri nenhum tipo de preconceito, discriminação, nem tive qualquer privação de oportunidades devido à minha raça ou tom de pele. Na escola em que estudei, o único aluno negro na minha turma era bolsista, filho do jardineiro da escola e ele e sua família moravam ali mesmo. Ter uma única criança negra na sala não era algo que me chamasse atenção naquele momento. Naquele tempo de escola, também não me recordo bem como nos foi ensinada a história do Brasil, mas, muito provavelmente, foi a partir do ponto de vista do europeu colonizador, como se a história de nosso povo e de nossas terras tivesse começado quando os portugueses atracaram suas caravelas aqui. Ainda que fossem escolas progressistas e experimentais, certamente naquela época ainda não havia uma visão crítica ou algum questionamento sobre esta versão da história.

A minha graduação se deu anteriormente às políticas de ações afirmativas e à obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira e indígena nas escolas (Leis 10.639/03 e 11.545/08). Na universidade não tive nenhuma disciplina que abordasse algo relacionado às questões étnico-raciais.

Nas escolas em que trabalhei as questões raciais também não eram trazidas como algo a ser refletido pelos professores e abordado de alguma forma com os alunos. Foi apenas na Creche Vidigal que comecei a ouvir sobre o assunto. Na creche há uma agente de Educação Infantil, a Leandra Miranda, que sempre insistiu com a equipe sobre a

importância de falar sobre as questões raciais, o racismo, o empoderamento das crianças negras, que são a maioria na creche, e a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Inicialmente suas ideias pouco reverberavam para os demais professores e me incluo nisto. Quando eu abordava com as crianças a história do Brasil, eu falava muito brevemente sobre os indígenas que aqui habitavam, menos ainda das atrocidades do processo de escravização dos povos africanos em nosso país e dava muito mais ênfase à chegada dos portugueses, certamente reproduzindo aquilo que haviam me ensinado.

Em julho de 2019, comecei a atuar nesta creche como professora articuladora, fazendo um trabalho de coordenação pedagógica com a equipe de professores. Foi durante uma reunião com membros da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e outras coordenadoras que ouvi novamente e de maneira mais enfática sobre a importância e a obrigatoriedade de se abordar as histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena na creche, algo que nunca havia sido cobrado pela então direção da mesma. A partir daí, em parceria com a Leandra, insisti sobre o trabalho com questões raciais e a efetiva aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Como coordenadora, minhas colocações reverberavam um pouco mais do que quando eu estava atuando como professora.

Já no início de 2020, a pandemia de COVID-19 nos obrigou a reinventar as formas de ensinar e também nos fez repensar e adaptar muitas coisas da nossa vida de acordo com aquela situação tão peculiar que vivíamos. A creche ficou fechada por mais de um ano, e os vídeos e atividades eram enviados para os responsáveis pelos grupos de Whatsapp ou pelo aplicativo da prefeitura. Semanalmente, tínhamos reuniões online entre mim, a direção e toda a equipe de educadores. Nas reuniões eu sugeria alguns temas a serem trabalhados, adaptados à faixa etária dos alunos da creche, de 6 meses a 4 anos, também já prevendo que muitas crianças não participariam. Então, sugeri que selecionássemos histórias para serem contadas através de vídeos e também que as professoras gravassem alguma brincadeira ou mostrassem algum brinquedo que as crianças pudessem fazer em casa com suas famílias. A interação era pouca, os responsáveis tinham seus afazeres e seus celulares tinham que ser compartilhados por toda a família.

Naquele período de distanciamento social, eu participei de muitas palestras e cursos online, como ouvinte e ávida aprendiz. Aproveitei aquele momento para estudar muito, principalmente sobre as questões raciais, o racismo e o Movimento Negro.

Algumas palestras foram oferecidas pela rede municipal do Rio de Janeiro, reforçando a importância da educação para as relações étnico-raciais, o empoderamento e o fortalecimento da autoestima das crianças pretas e a representatividade. Dentre estas formações que busquei, destaco uma pós-graduação Lato Sensu em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e um curso do Coletivo Pretitudes, no qual aprendi sobre o movimento eugênico no Brasil, a ideologia do embranquecimento e a branquitude. Ouvi também sobre intelectuais do Movimento Negro no Brasil e no exterior. Li muitos livros e textos pelo laptop e pelo celular e comecei a comprar obras desses autores, como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento e Sueli Carneiro. Lembro que em algumas aulas que assisti, mais de uma vez, ocorreu de algumas estudantes da turma pedirem para falar, se mostrando muito emocionadas, algumas delas chorando, dizendo que estavam “se descobrindo” negras naquele momento, com 30, 40 anos. Elas contavam alguma situação racista que haviam sofrido na infância, muitas delas dentro da escola, ou na vida adulta e agradeciam pela aula e pelas aprendizagens que tinham adquirido no curso. E eu pensava o quanto eu não queria que meus alunos demorassem tanto tempo para descobrir suas identidades e pudessem se sentir pertencentes, fortalecidos e orgulhosos do que são.

Os cursos também me fizeram entender com mais profundidade a relação da minha raça com todos os privilégios que tive ao longo da minha vida, estudando nos melhores colégios, em universidade pública e levando uma vida confortável. Consegui perceber mais nitidamente porque naquelas escolas em que eu estudei havia apenas um aluno negro e bolsista. O racismo estrutural é implacável!

Esses estudos e questionamentos reforçavam ainda mais a importância de intensificar um projeto de educação antirracista na creche, que fica dentro da comunidade do Vidigal. Ainda na pandemia e no atendimento à distância, em todas as reuniões de equipe eu pautava uma fala ou sugestão que trouxesse alguma reflexão sobre racismo e representatividade. Minha parceria com a Leandra se intensificava, uma reforçava e endossava a fala da outra. Em muitos momentos, propus que estas atividades trouxessem como referência algum conto ou brincadeira indígena ou africana. As professoras se empenharam em pesquisar essas referências e postá-las nas redes sociais para as famílias. Ao longo do ano essas atividades enviadas para as redes já passavam a expressar esse recorte étnico-racial, pela representatividade daquelas crianças, trazendo vídeos e histórias com personagens e narrativas que expressavam a

diversidade e as culturas do nosso país. No fim do ano de 2020, fui convidada pela gerente de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro para falar em uma *live* na II Semana de Diálogos sobre as Relações Étnico-Raciais, com outras colegas da rede, para compartilhar reflexões e ações que vínhamos realizando em nossas unidades.

Em 2021, tive interesse em aprofundar ainda mais meus estudos e pesquisas sobre a educação para as relações étnico-raciais e procurei o programa de pós-graduação do CEFET/RJ, tentando ver alguma linha de pesquisa ou orientador que me ajudasse a trazer embasamentos para uma educação que prezasse pelo fortalecimento da autoestima das crianças, através da representatividade. No meu entendimento, essa representatividade e o reconhecimento da própria identidade, se daria através dos materiais disponíveis nas salas da creche, como brinquedos, imagens e livros. Dei enfoque à literatura infantil como meio para apresentar essas referências negras para as crianças e fortalecer nelas esse sentimento de identificação e pertencimento. Fiz meu projeto de pesquisa e procurei um professor que tivesse alguma relação com esta proposta, e me identifiquei com as pesquisas e trajetórias da professora Luciana Mesquita.

Durante o meu trabalho na creche, as aulas que assisti no mestrado e a escrita da dissertação, fui confirmando que para trabalhar as questões raciais na creche era preciso que nós professores ampliássemos nossos conhecimentos sobre o assunto. Em algumas reuniões pedagógicas com os professores era nítido o incômodo de alguns educadores ao falarmos sobre questões raciais. Alguns professores de certa forma minimizavam a importância de falar sobre racismo ou faziam associações que desviavam o foco do que estava sendo discutido, e diziam, por exemplo, que a pessoa nordestina também sofre preconceito. Sim, isso é real, são muitas outras formas de preconceitos e discriminações, mas o racismo contra a pessoa negra, em geral, impacta em desigualdade e diminuição de oportunidades. À medida que eu ia aprofundando meus conhecimentos sobre questões raciais, mais ia aguçando meu olhar crítico para essas situações. Comecei a acrescentar outras referências na minha pesquisa, que dialogassem de alguma maneira com a formação continuada desses professores.

Alguns questionamentos foram surgindo enquanto eu pesquisava e escrevia para minha dissertação: o que é necessário para solidificar iniciativas antirracistas na creche? Basta conhecer as leis vigentes? Os professores estão interessados e preparados para iniciar este projeto? Que materiais podem atuar como aliados? A partir destes

questionamentos fui estruturando mais meu trabalho na creche e delineando o escopo da dissertação. Dessa forma, este trabalho traz como objetivo geral apresentar alguns pressupostos importantes para a construção de um projeto de educação antirracista, no segmento da Educação Infantil e, mais especificamente, na creche, trazendo reflexões críticas de intelectuais negros e indígenas apontando para o viés estruturalmente racista da escola e por outro lado, apresentar outras perspectivas educativas que apontem para uma educação mais inclusiva e que acolha e valorize a diversidade. Para isto buscarei trazer ainda exemplos de atividades realizadas na creche, sobretudo relativas à literatura infantil, e subsídios que possam colaborar para uma ampliação dos conhecimentos dos educadores sobre as questões raciais e a urgência de promover uma educação antirracista nas unidades educacionais em que atuam como professores.

Tendo como ponto de partida uma comunidade marcada por desigualdades, racismo e potencialidades, e uma equipe da creche que vem aos poucos direcionando suas ações para uma perspectiva de educação antirracista, opto por metodologias de pesquisa de cunho qualitativo e ativista (SOUZA, 2013) pela relação com ação e intervenção, que me permite como pesquisadora ser parte integrante do processo investigativo, envolvendo minha prática como educadora na creche, mesclando experiências cotidianas e conteúdo bibliográfico, relacionando teoria e prática e que resultem em ações antirracistas que impactem positivamente no desenvolvimento das crianças da creche e em perspectivas favoráveis para a comunidade do Vidigal.

Também relaciono este trabalho com a perspectiva de pesquisa afrorrefenciada, no sentido que traz Adilbênia Machado (2019), de uma metodologia que parte da ancestralidade e tece o presente para um futuro livre e que não deve ser separada da vida, dos caminhos e da academia, uma metodologia que:

> [...] potencializa nosso estar no mundo, nos encantando, nos implicando com um mundo melhor, mais digno de se viver [...] também é perpassada pela autoformação na busca de uma sociedade mais justa, democrática, antirracista, contra o patriarcalismo, contra toda e qualquer forma de opressão. Metodologia tecida por implicações epistemológicas, ativistas, política, ética, em busca da descolonização curricular, do conhecimento e de nossos próprios corpos. (MACHADO, 2019, p. 11)

No primeiro capítulo trago de forma resumida alguns marcos da história da educação brasileira, que sempre segregou e alijou pessoas negras e indígenas dos bancos escolares, desqualificando seus saberes e suas culturas. Apresento também

algumas colocações de intelectuais e ativistas do Movimento Negro Unificado, como Abdias do Nascimento (1978) e Lélia Gonzalez ([1986] 2020), que apontavam a escola como local de controle, discriminação e opressão e criticavam a falta de história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. E reforço que as lutas travadas pelos Movimentos Negros e Indígenas no Brasil impulsionaram a adoção de políticas públicas que pudessem de alguma forma reparar os danos e desigualdades causados pela escravização e segregação e permitir que estas pessoas fossem aos poucos conquistando seus espaços nas escolas e na sociedade como um todo, ainda que de forma incipiente. Trago também o conceito de necroeducação (SILVA, 2020) para endossar o quanto as questões de raça e classe, racismo e segregação, ainda impactam no desempenho e autoestima do aluno negro.

No primeiro capítulo trarei também algumas legislações que reconhecem a diversidade étnico-racial do nosso país e o quanto todas as culturas devem ser referenciadas e valorizadas nos espaços educativos. Autores e ativistas como Ailton Krenak (2020), Daniel Munduruku (2019) e Célia Xakriabá (2019) apresentam suas visões sobre a relação de respeito e integração com a natureza e relatam suas críticas sobre a escola que temos. Estas concepções propostas pelos intelectuais negros e indígenas e as novas legislações apontam para diferentes perspectivas e epistemologias para repensarmos os currículos, as ações escolares, não mais pautados na visão colonizadora, hierarquizante e segregadora, como nos aponta Santos (2022). Estes novos currículos e fazeres devem estar baseados na diversidade, prezando uma educação que afete positivamente a autoestima dos alunos (CARNEIRO, 2005) e envolva nossa capacidade de encantamento, inconformismo e indignação (GOMES, 2020). Entre estas diferentes e abrangentes iniciativas educativas, destaco as de Molefi Kate Asante (1980) com a proposta de uma educação afrocentrada, com base na justiça social, no multiculturalismo e no orgulho da própria identidade, também enfatizo a Pretagogia (PETIT, 2015), alicerçada na ancestralidade e cosmovisão africanas.

Pensando nas especificidades da Educação Infantil, sobretudo da Creche Municipal Vidigal, local onde atuo como educadora e coordenadora, inicio o capítulo 2 apresentando algumas legislações direcionadas ao segmento da Educação Infantil, que são reflexo de mudança nas concepções sobre criança e infâncias (ARIÈS, 1991). A Educação Infantil, que antes era marcada pelo cunho assistencialista, passou a assumir um caráter educativo, visando à formação integral da criança, sendo esta vista dentro de suas

especificidades e direitos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL,1996; BRASIL, 2010; BRASIL, 2016; BRASIL, 2017). Em seguida, trago também as legislações referentes à educação para as relações étnico-raciais direcionadas à Educação Infantil e leis que reforçam a obrigatoriedade de valorizar a diversidade cultural e étnico-racial do nosso país, entendendo as escolas de Educação Infantil como espaços privilegiados para iniciar o combate ao racismo e à discriminação racial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009). Adiante trago determinadas informações da Creche Municipal Vidigal e algumas iniciativas que estamos realizando em relação à construção e solidificação de uma educação antirracista.

As pesquisas de Eliane Cavalleiro (2010), Lucimar Rosa Dias (2017) e Débora Araújo (2019) também são trazidas no capítulo 2, para demonstrar o quanto o racismo já está presente nas escolas de Educação Infantil, tanto na relação dos adultos com as crianças, quanto entre os alunos, que já apresentam atitudes de auto rejeição ou de opressão e inferiorização das crianças negras. As obras de Cavalleiro e Dias reforçam o quanto os educadores ainda se mostram despreparados para acolher e respeitar a diversidade e saber agir em situações de racismo. As ocasiões de preconceito, silenciamentos e desconhecimento, presentes também em muitos momentos na Creche Vidigal, endossam a importância da formação inicial e continuada dos educadores (SANTOS, 2022) e do Letramento Racial Crítico proposto por Aparecida de Jesus Ferreira (2014) para professores, enfatizando a importância de um conhecimento maior sobre raça e os impactos do racismo.

Elucidando a literatura infantil como aliada para uma educação antirracista, que contribua para a formação de uma identidade e autoestima das crianças, inicio o capítulo 3 falando um pouco do percurso histórico da literatura infantil no Brasil e no exterior e sobre a importância das ilustrações nos livros infantis, sobretudo quando se pretende alcançar uma representatividade e identificação positiva da criança com os personagens da história. Na sequência, saliento o quanto a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 provocaram um aumento da publicação de livros referentes às temáticas africana, afro-brasileira e indígena e que muitas dessas produções literárias ainda trazem concepções distorcidas sobre o continente africano e uma abordagem preconceituosa e homogeneizadora das pessoas negras e indígenas e de suas culturas. Neste sentido, aponto a relevância de trazer novas referências de produções textuais mais diversas e menos discriminatórias. Por fim apresento alguns exemplos de livros que de alguma forma trazem a temática africana e afro-brasileira em sua narrativa e que se contrapõem a

uma visão estereotipada e preconceituosa sobre as pessoas negras, com textos e imagens que tragam afetividade e representatividade. Como referência para a seleção e visão crítica dessas obras literárias, trago como base as produções de Sônia Rosa (2019), Kiusam de Oliveira (2013), Lucimar Rosa Dias (2019), Eliane Debus (2017) e Luena Pereira (2016).

1. Escola e racismo

"A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto."
(Darcy Ribeiro)

Entender o espaço escolar como ambiente ambíguo, que atua tanto como espaço de controle e reprodutor das desigualdades sociais, quanto como lócus de produção de conhecimento, potência e emancipação, é fundamental para embasar as pesquisas relativas à educação antirracista. Dentro da lógica do racismo estrutural[1] (ALMEIDA, 2019), a escola aparece como um dos grandes polos (re)produtores de racismo. Por outro lado, a escola tem o potencial de ser transformadora e emancipatória, ao acolher e valorizar a diversidade.

1.1 Escola como reprodutora dos ideais brancos e colonizadores

A educação formal no Brasil iniciou representando os ideais coloniais portugueses (brancos e eurocentrados), em alguns momentos excluindo negros e indígenas dos bancos escolares, catequizando e incutindo seus valores religiosos, hierarquizando as culturas. Sempre alinhada aos interesses dos governantes e das elites do país. A história da educação no Brasil nunca permitiu que negros e indígenas fossem valorizados e se sentissem pertencentes ao ambiente escolar. A escolarização e a intelectualidade cabiam aos brancos. Aos negros restavam os trabalhos braçais.

O primeiro modelo de educação formal no Brasil foi desenvolvido pelos jesuítas, ainda no período colonial, em 1549, e esteve vigente até 1759. A Companhia de Jesus, representada pela igreja católica, era a responsável pela educação nesse período. Tal modelo surgiu ainda como resposta às críticas realizadas durante a Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero, iniciada em 1517 (ARANHA, 1989). A educação jesuítica, além do cunho catequizador, visava mudar os hábitos "pecaminosos" dos povos indígenas, considerados selvagens. Essa educação também tinha como consequência a

[1] Racismo que transcende a dimensão individual e perpassa toda a estrutura social, estando presente em diferentes instituições da sociedade. Apresenta-se como uma estrutura de poder em que a tônica está na hierarquização de raças e na subjugação das pessoas negras, ou não brancas.

domesticação destes corpos, que passariam a servir como mão de obra a serviço dos colonizadores.

Esse ensino era mantido e orientado pela ordem religiosa, buscando atrair fiéis à religião católica, com intenções declaradamente catequizadoras e não tinha a perspectiva de uma formação mais abrangente. Este formato de educação atuou no Brasil durante dois séculos, por um lado catequizando os indígenas, e de outro, oferecendo um ensino mais amplo e erudito aos filhos de colonos e às elites locais. Formou também alguns padres, como forma de expandir essas ações. As aulas eram ofertadas por estes padres missionários e não por educadores com formações específicas para a função. As pessoas negras escravizadas e seus familiares estavam de fora desta formação. O referencial cultural indígena ia aos poucos sendo apagado em detrimento à cultura civilizatória dos brancos cristãos europeus. Neste contexto patriarcal as mulheres também não faziam parte desta escolarização, sendo submetidas aos desejos e abusos dos homens.

Por estarem a serviço da religião, tais princípios educacionais católicos desagradaram o império português, que expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias e instituiu as Reformas Pombalinas, sob a liderança de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, Secretário de Estado do Reino de Portugal de 1750 a 1777 e representante do despotismo esclarecido, cuja atuação teve grande impacto na economia e na educação brasileira em torno de 1760 (SILVA, 2021). Entre muitas ações públicas, Marquês de Pombal pretendia reorganizar o ensino e torná-lo laico. Este ensino seria público, mantido pelo Estado, com Aulas Régias (com disciplinas sem interligação uma com a outra), ministradas por regentes, sob a determinação da estrutura governamental, compostas, inicialmente, por formação em Letras, Gramática latina, Grego e disciplinas isoladas, como Filosofia e Retórica. Este ensino, acrescido de técnicas contábeis e mercantis, se direcionava, sobretudo, à formação das elites. Um dos grandes impactos do referido modelo de educação e gestão foi a proibição da utilização do Nheengatu, uma língua geral, derivada das línguas indígenas nativas e do português, impondo a obrigatoriedade da utilização do português como língua oficial (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

Durante o período imperial brasileiro, iniciado em 1822, foi outorgada a primeira constituição do país, em 1824, na qual estava estabelecida uma educação primária gratuita para todos os cidadãos, que não garantia a inclusão das classes populares aos bancos escolares. Os filhos de europeus com afro-brasileiras, os chamados bastardos e

mestiços, ainda tinham alguma possibilidade de receber essa educação por estarem, de alguma forma, agregados aos donos das terras. À medida que o comércio e as cidades cresciam e se desenvolviam, várias camadas da população ascendiam e obtinham novas oportunidades. Paralelamente a esse movimento, as pessoas negras seguiam sendo estigmatizadas e estando à margem da sociedade.

A primeira lei da educação no Brasil foi outorgada por Dom Pedro I em 1827. Esta legislação trazia, entre outros assuntos, a remuneração dos professores, o currículo mínimo e uma educação diferenciada para as meninas. A lei permitia alguma autonomia das províncias na aplicação da mesma, podendo fazer adaptações conforme as demandas da região. Essas adaptações iam desde a remuneração dos mestres até a definição daqueles que poderiam frequentar as escolas. Algumas províncias como Minas Gerais, Espírito Santo e Goiás só permitiam a escolarização de pessoas livres. O Rio Grande do Norte permitia a frequência de escravizadas, mas somente para lhes ensinar prendas domésticas. O Rio Grande do Sul, em 1837, proibia de frequentar as escolas pessoas que padeciam de moléstias contagiosas e os escravizados e pretos africanos, ainda que livres ou libertos (SILVA, 2013; BARROS, 2016).

O que se tem de registro sobre educação para a população negra são algumas escolas independentes ou clandestinas. Essa educação informal era fruto de resistências e persistências de pessoas que enxergavam seus valores, seus direitos e entendiam a importância da educação em suas vidas. Para isso contavam com a ajuda de seus irmãos de cor[2] (1996) e por vezes, de algum branco que se dispunha a ajudar. Um exemplo é a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro, em 1856, indo contra os pedidos dos pais de meninos brancos, que não queriam a convivência de seus filhos com crianças negras. Este professor criou uma escola para alunos pretos e pardos, buscando um ensino qualificado, instruindo descendentes de escravizados e libertos (FERREIRA, 2013). Outro exemplo é a Escola Perseverança, do professor Antonio Cesarino e de sua esposa Balbina Gomes da Graça, dedicada à alfabetização dos negros, que funcionou em Campinas, no interior de São Paulo, entre os anos de 1860 e 1876. Na parte da tarde a escola também atendia mulheres brancas, que pagavam pelos estudos. O dinheiro arrecadado os ajudou a pagar a liberdade de algumas escravizadas.

[2] Referência à canção *Irmão de cor e sangue* (1996), de Jovelina Pérola Negra.

As frequentes e potentes rebeliões e resistência da população negra nos períodos colonial e imperial foram fundamentais para que uma nova estruturação do Brasil fosse possível. A Lei do Ventre Livre, de 1871 (que determinava que daquele ano em diante os bebês que nascessem de mães escravizadas seriam livres) e a chamada abolição da escravidão não são frutos da bondade de brancos, mas sim da revolta e pressão por direitos, dignidade e também pela escolarização da população negra escravizada. Foi apenas a partir de 1888, após a abolição da escravidão, que os negros puderam de fato ter o direito a frequentar os bancos escolares, mas isso não significava um tratamento igualitário e uma valorização de suas culturas e vivências.

As condições de vida das pessoas negras no período pós "abolição" seguiam sendo precárias. Não havia moradia, modo de sustento e formas dignas de viver em liberdade. As novas regras e imposições como a chamada "Lei da vadiagem[3]" incriminavam suas expressões e suas possibilidades de sobreviver dignamente. O movimento eugenista, iniciado na Europa, encontrou terreno fértil em nosso país. Este movimento tinha como base a visão da raça como aspecto biológico e a hierarquização das raças, colocando os negros como uma raça inferior. Desse modo, para que houvesse a ascensão da civilização era necessário eliminar de alguma forma os negros, tornando a sociedade cada vez mais embranquecida. O termo "eugenia" foi criado em 1883 por Francis Galton e tem relação com a visão de "pureza racial", que também influenciou o movimento nazista. No ideal de progresso e desenvolvimento daquele novo Brasil que vinha se configurando, estava a figura de um homem branco bem instruído e com aspirações de construir grandes indústrias e comércios. Ser negro na visão dos eugenistas já significava uma degeneração. Não apenas não queriam um homem negro no ambiente escolar, bem formado e instruído: não queriam o homem negro vivo.

As profundas transformações políticas e sociais na Europa também impactaram em mudanças em diferentes setores da sociedade brasileira e impulsionaram inúmeras reformas educacionais ao longo dos anos, que demonstravam primeiramente a intenção de domesticar e civilizar aquelas pessoas que eram vistas como "selvagens" e de elevar os conhecimentos das elites emergentes. Posteriormente, no início do século XX, com o

[3] Referente ao código penal de 1890, que criminaliza "exercícios de habilidades e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem" (BRASIL, 1890). Também tem relação com a lei 3.688 de 1941, que previa a punição para aqueles que não tinham empregos formais, ou nos termos da lei: "pessoas em condições de "ociosidade" (BRASIL, 1941).

avanço do comércio, da industrialização e fortalecimento do modelo capitalista brasileiro, o foco educacional passou a ser preparar mão de obra para trabalhar nestes setores, em um ensino de cunho tecnicista e profissionalizante.

Apesar de uma aparente democratização da escolarização, o que ficava marcado era a segregação: “escola para ricos" e "escola para pobres" (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Uma formação mais "intelectualizada" às elites, que chegava com facilidade às universidades, e uma outra formação técnica para as classes populares. Os níveis de evasão e repetência eram enormes nesta camada da população. Ficava evidente a subjugação das classes sociais mais baixas, em sua maioria formada por pessoas negras, e a impossibilidade de sua ascensão a partir de seu acesso à educação e do atendimento de seus direitos enquanto cidadãos. Essa segregação seguiu durante um longo período da história do Brasil, abarcando também o regime militar (1964 a 1985), em que professores foram perseguidos, presos e torturados e os alunos, independentemente da classe social, não tinham direito de expressão.[4]

Apenas no período da redemocratização (1975), a partir das reivindicações por mudanças sociais e na própria educação, foi possível vislumbrar uma nova configuração do país. As pressões exercidas por sindicatos e movimentos sociais como o Movimento Negro Unificado, criado em 1978, impulsionaram políticas públicas mais justas. Já nas décadas de 70 e 80 alguns autores e ativistas do Movimento Negro, como Lélia Gonzalez (1986) e Abdias do Nascimento (1978), já apontavam o sistema educacional como espaço onde o racismo e a segregação estão visivelmente presentes.

Abdias do Nascimento (1978) enxergava o sistema educacional como um aparelho de controle na estrutura de discriminação cultural e ressaltava a importância de se evitar que as crianças negras crescessem com o sentimento de opressão e submissão. Já na década de 80, Nascimento (1983) falava de ações compensatórias e depois de cotas, para permitir que pessoas negras estivessem nas universidades, nos concursos, nos trabalhos e também pudessem receber bolsas de estudos, pois reconhecia que a maior parte da população negra não tinha as mesmas condições de acesso que as pessoas

[4] Fica evidente que essa segregação ainda permanece entre as escolas públicas e privadas, que ofertam um ensino distinto para as diferentes classes sociais. A proposta de reforma do Ensino Médio (iniciada durante o governo do presidente Michel Temer, em 2017) é organizada de uma forma que acaba por reforçar essa segregação ao excluir disciplinas e priorizar áreas de conhecimento em que o foco é a aptidão para o trabalho, ainda que os professores não tenham formação adequada para lecionar tais conteúdos.

brancas. Nascimento observava que os currículos escolares se apresentavam como mais um dos reflexos do ideal estadunidense ou europeu, uma vez que não valorizavam a identidade negra e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros:

> Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações**,** as características do seu povo foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há uma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 1978, p. 86)

Lélia Gonzalez ([1986] 2020) trouxe o conceito de Louis Althusser (1967) de "aparelho ideológico de Estado" para demonstrar que diferentes instituições servem à manutenção das relações de produção existentes e reforçam as práticas de segregação, também mostrando que uma das instituições que refletem o ideal do Estado é a escola. Gonzalez via que toda essa desigualdade social do país também está presente no acesso ao sistema educacional e já falava sobre o fenômeno da aculturação, a ausência de memória, cultura e história da África e de referências adequadas aos africanos e aos negros no sistema educacional. Também criticava a falta de negros em muitas esferas da sociedade brasileira, como nas universidades. Gonzalez reprovava a "estética da brancura" divulgada nos meios de comunicação e nos ambientes educacionais, que levava as pessoas negras ao desejo de serem brancas nos moldes europeus: "Começando por articulações ideológicas adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui um grande ideal a ser conquistado" (GONZALEZ, [1986] 2020, p. 160). Gonzalez observava o quanto o olhar estereotipado sobre as pessoas negras criava situações discriminatórias, que levavam à subjugação e ao adoecimento destes alunos:

> Neste sentido, vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersas, desajustadas, ou pouco inteligentes. De modo geral são encaminhadas a postos de saúde para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que a tornem ajustadas. Se refletimos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos da recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se

> reconhece mais como negra. E são exatamente essas exceções, que devidamente cooptadas, acabam por afirmar a inexistência do racismo e de suas práticas. Quando se dá o oposto, isto é, a não aceitação da cooptação e denúncia do processo de superexploração a que o negro é submetido surge imediatamente a acusação de “racismo às avessas”. (GONZALEZ, [1986] 2020, p. 39)

Infelizmente a descrição dada por Gonzalez, ainda na década de 80, da visão estereotipada e perversa sobre as pessoas negras e a tentativa de branqueamento desta população, ainda permanece em muitos espaços escolares. Dentro desta estrutura há inconsciente ou conscientemente a tentativa de forjar justificativas para culpar e responsabilizar estes alunos e suas famílias por problemas sociais muito mais complexos. As vivências, potências e os contextos em que crianças e jovens vivem são desconsiderados dentro das escolas. As ações escolares se dão a partir de uma perspectiva comparativa em que o branco que é o correto, o esforçado, o bem-sucedido, enquanto o aluno negro é “o outro”, que não alcança as notas e as expectativas impostas por esta educação elitista.

Algumas pesquisas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 2015, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2019, apontam alguns aspectos que influenciam na evasão de alunos negros do sistema escolar, como uma alfabetização precarizada e o trabalho infantil. Estes dados apontam a profunda relação das desigualdades sociais com o acesso e permanência nas escolas, trazendo a perspectiva de uma necroeducação (SILVA, 2020). A ideia de necroeducação abarca os conceitos de necropolítica (MBEMBE, 2018) e biopolítica (FOUCAULT, 1979) para salientar a invisibilização dos negros em diferentes esferas da sociedade e, mais especificamente, no ambiente escolar. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço privilegiado dos brancos, atua em uma perspectiva segregadora e hegemônica, que traz como consequência a morte simbólica de sujeitos negros. Esta política adotada pelas escolas é reflexo da uniformização e padronização do sistema de ensino e impacta nos currículos e nos materiais didáticos presentes em sala de aula. A necroeducação contribui para a perpetuação da estrutura racista da sociedade, que acaba por naturalizar o assassinato de pessoas negras em diferentes instâncias.

Nos últimos dois anos (sobretudo entre 2020 e 2021), a pandemia de COVID-19 colocou ainda mais evidência nas desigualdades sociais e nos impactos tão nocivos desta

disparidade, refletindo em um número muito maior de mortes da população negra e de baixa renda. Na área da educação houve mais uma vez omissão e descaso do governo, desconsiderando o número abissal de alunos sem computadores, sem rede de internet e sem condições mínimas de acompanharem as aulas remotamente.

Nesta seção foi possível verificar alguns exemplos e citações que demonstram a dificuldade de acesso e permanência das populações negras e indígenas no espaço escolar, o preconceito contra essas pessoas, bem como a ausência do ensino da história e cultura destes povos, conforme os questionamentos apontados por Gonzalez (1986) e Nascimento (1978). Outros pressupostos citados também apontam o lado perverso da escola enquanto instituição que reflete e reproduz as desigualdades e a estrutura racista de nossa sociedade. Por outro lado, não descartamos a potência da educação como transformadora e agregadora, que pode e precisa enxergar riqueza na diversidade. Nesse sentido, na próxima seção veremos como algumas ideias, pressões e reivindicações exercidas por membros dos Movimentos Negros nacionais e internacionais impulsionaram políticas públicas e discussões para uma nova proposta de educação, que abarca a diversidade e o antirracismo, visando uma sociedade de fato mais democrática.

1.2 Impactos dos movimentos sociais negros e indígenas nas ações afirmativas e políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais

A escritora e ativista Nilma Lino Gomes, em seu livro *O Movimento Negro Educador* (2017), aponta o caráter político, educativo e emancipatório deste movimento, sendo este reflexo das vivências, experiências, culturas e demandas dos povos negros. Gomes traz alguns momentos históricos do Movimento Negro, fortalecido no Brasil nos anos 70, primeiramente de denúncias e depois de cobranças, que visavam promover ações que fortalecessem a identidade negra e se pusessem contra o racismo. Para Gomes, a observação, a pesquisa e a indignação do Movimento Negro viraram ferramentas de lutas por ações políticas que garantissem oportunidades mais igualitárias. A partir desse Movimento muitas conquistas ocorrem por uma tentativa de reparação pelas atrocidades cometidas à população negra de nosso país, como a inclusão do racismo como crime inafiançável (Lei 7.716, de 1989). Gomes (2017) também cita que os estudos realizados por intelectuais do Movimento Negro na década de 80 ajudaram a realizar uma análise dos livros didáticos, identificando estereótipos racistas nestes

materiais. Estes pesquisadores também proporcionaram a revisão de muitos currículos e apontaram a importância de um enfoque multirracial e para os estudos da África.

No Brasil, a consolidação da Constituição de 1988, a chamada "Constituição Cidadã", garante o direito à educação de populações até então esquecidas pelas políticas vigentes, como é o caso dos indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, quilombolas e ribeirinhas. A seção referente à educação traz a ideia de uma gestão democrática e “igualdade de condição para o acesso e permanência na escola” e “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). De alguma forma essa constituição traz um reconhecimento sobre a diversidade étnica brasileira e a fundamental participação dos africanos, afrodescendentes e indígenas em nosso país e o caráter multirracial da sociedade brasileira:

> Art. 215, § 1° – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. [...]
> Art. 242, § 1° – O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB 9394/96), embora ainda não fale especificamente de uma educação para as relações étnico-raciais, já aponta alguns princípios importantes, que devem estar incluídos quando se pensa em uma educação antirracista: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar. Assegura a utilização das línguas maternas indígenas e seus processos próprios de aprendizagem (Seção III) e fomenta a "educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas" (BRASIL, 1996, p. 27), com a preocupação de uma "reafirmação de suas identidades étnicas [...] e desenvolvimento de currículos e materiais adequados à comunidade indígena” (BRASIL, 1996, p. 49) e acrescenta: “[...] O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das de matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 27).

No âmbito internacional, a declaração de Durban, documento resultante das discussões na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na África do Sul em 2001, organizada pela

Organização das Nações Unidas (ONU), também é fruto desta luta dos movimentos sociais, como o Movimento Negro. A conferência reuniu membros de diferentes países e provocou mais engajamentos contra o racismo e a discriminação e pela garantia de direitos, também influenciando na adoção de legislações relacionadas a políticas de ações afirmativas em nosso país. O documento reforça os efeitos maléficos e perversos da escravização, incriminando essa ação. Também reafirma a importância da diversidade para o avanço e bem-estar das sociedades e incentiva, em nível mundial, programas de educação antirracista, que promovam valores de solidariedade, respeito à diversidade, à história e às culturas dos povos negros e indígenas (Seção II, p. 41; 70; 74). O trecho a seguir reforça a proposta de trabalho que deve ser realizada nas escolas:

> Um esforço especial para informar e sensibilizar os jovens para respeitarem os valores democráticos e os direitos humanos, devem ser realizados ou desenvolvidos para lutar contra as ideologias baseadas na teoria falaciosa da superioridade racial [...] Insta os Estados a incentivarem todas as escolas a considerarem o desenvolvimento de atividades educacionais, incluindo aquelas extra-curriculares, para aumentarem a conscientização contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (DURBAN, 2001, p. 74)

Em 2003, foi criada no Brasil a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Este órgão foi fundamental para a elaboração de projetos que enfrentassem a violação dos direitos humanos, produzindo campanhas e materiais que colaborassem para a proteção social. A influência destas ações por igualdade de direitos e respeito à diversidade está demarcada na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e serve de prenúncio para a implementação da lei que irá complementá-la. A Lei 10.639/03 altera a LDB de 1996, para incluir no currículo oficial da rede pública e particular de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

Os movimentos e lutas dos povos indígenas também foram fundamentais para que a Lei 11.645/2008 fosse consolidada. Tal legislação complementa a Lei 10.639/03, trazendo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o

> estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1)

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são sem dúvida um marco na história da educação nacional, em uma tentativa de valorizar as diferentes culturas que compõem a formação do Brasil, mas infelizmente após tantos anos de suas publicações ainda vemos inúmeras instituições de ensino ignorando seus princípios. Na prática muitas escolas seguem desconsiderando as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A sabedoria indígena continua sendo excluída, estigmatizada, vítima de profundo epistemicídio[5]. Nessa lógica de hierarquização de raças e de conhecimentos, os saberes indígenas são desvalorizados e considerados menores e inválidos. São vistos como mitos, crendices e nunca como conhecimento legítimo. Para uma visão ampliada de mundo e de educação é fundamental resgatar valores e princípios contidos na cosmovisão indígena.

Alguns pressupostos trazidos por cientistas amplamente valorizados na cultura ocidental abordam muitas ideias que sempre foram naturalmente praticadas pelos povos indígenas, que já fazem parte de seu cotidiano, desde os primórdios de sua existência. Cientistas e sociólogos como Morin (2005) e Capra (2002) chamam atenção para os efeitos perversos do capitalismo e a urgência de repensarmos nossa relação com a natureza, nos pautando na sustentabilidade. Também propõem uma revisão sobre nosso modelo de educação, que deveria estar focado no bem-estar, na qualidade de vida, na redução das desigualdades sociais, na solidariedade e na responsabilidade, princípios que coadunam com a visão e as vivências dos povos originários.

Os indígenas aprendem desde muito cedo a cuidar, respeitar e preservar a natureza, para isso passam a conhecer profundamente a fauna e a flora. O escritor e ativista Daniel Munduruku (2019) afirma que a terra para os povos originários é sagrada. Seus povos e natureza se misturam, são uma coisa só. Eles entendem que tudo que é

[5] Epistemicídio é um termo cunhado por Boaventura de Souza Santos (1996). O epistemicídio é um dos reflexos do colonialismo e se refere à estigmatização e invisibilização dos conhecimentos e saberes produzidos por pessoas negras ou indígenas e/ou fora do continente europeu.

feito na terra hoje atingirá em algum momento as pessoas de todo o planeta. Alguns dos pressupostos do “bem viver indígena” envolvem um uso responsável dos recursos naturais, com respeito e preservação da natureza e consequentemente a proteção da vida humana.

O escritor e militante indígena Aílton Krenak (2020) fez um paralelo entre a pandemia de COVID-19 e a destruição da natureza, criticando o que vem sendo chamado de humanidade. Humanidade essa que perdeu seus valores, que é focada no consumismo e no individualismo, que vive “[...] numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 5). O autor diz que consumimos a Terra como em um *fastfood* e que parece que depois que a comermos, comeremos a lua, Marte e outros planetas, e segue com a seguinte reflexão:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2020, p. 83)

Recentemente presenciamos uma das maiores devastações das terras Yanomamis e o genocídio desse povo.[6] Foram centenas de mortos e outros tantos doentes e desnutridos, e sem nenhuma assistência médica, em uma completa violação dos direitos humanos. O garimpo e o agronegócio desenfreados são as principais ameaças para esses povos.

A professora e ativista Célia Xakriabá (2019) também expõe e denuncia o modo como exploramos os recursos naturais, para servirmos às grandes corporações e ao agronegócio. A autora propõe um outro modelo de desenvolvimento, baseado no que ela chama de re-envolvimento, que na perspectiva indígena, traz outros valores, outra relação com a terra, com o território, de respeito e como parte indissociável de nossos corpos.

A visão dos povos originários sobre a educação também nos faz refletir sobre nossa concepção sobre o ensino escolar, que muitas vezes é estruturado a partir de uma

[6] Para saber mais informações, ler: Extermínio do povo Yanomami e repercussões no direito penal internacional, de Sylvia Helena Steiner e Flávio de Leão Bastos Pereira.

base tecnicista, cientificista, que não prepara para a vida, mas apenas para a competitividade, a rivalidade e o consumo. Nesse modelo de educação a preocupação está em acelerar os estudos e preparar os estudantes para o futuro.

Para Krenak (2020), o futuro é uma ilusão de ótica, motivo pelo qual não deveríamos pensar em uma educação que “prepara para o futuro”; é preciso fazer uma revolução na educação agora. Conforme o autor a educação da atualidade acelera a infância e visa formatar as mentes para um mundo de competitividade:

> Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura, que as pessoas insistem em manter. (KRENAK, 2020, p. 102)

Para alguns representantes dos povos originários de nosso país, a intenção da educação não deve ser formar grandes profissionais, focados no capitalismo e acúmulo de riquezas, em um ensino muitas vezes mecanicista, e sim ofertar uma educação que respeite os valores e a ancestralidade de seus povos na reprodução da vida, sendo assim, o importante é desenvolver seres humanos melhores. Munduruku (2019) diz que é preciso respeitar o tempo e as escolhas das crianças. Para ele não é o adulto que deve impor como e quando a criança deve aprender. Na visão do escritor a escola dos sonhos é aquela que traz liberdade de escolhas, de pensamento, liberdade de ser. O autor tem sido incansável em promover formações e debates, visando à desconstrução dos estereótipos em relação aos povos originários. Seus livros, direcionados a diferentes faixas etárias, trazem a cultura indígena sob seus próprios pontos de vista, mostrando suas tradições, histórias e especificidades relativas a cada etnia e região do país, reforçando a importância de respeitar a todos os povos, sem hierarquizar etnias e culturas, e apresentam a ideia da diferença como riqueza.

A luta de Krenak e Munduruku e de muitos de seus parentes indígenas anteriores a eles, tem impactado positivamente a educação de nosso país. A aprovação da Lei 11.645/08 constitui um grande marco referente ao resgate e à valorização da verdadeira história de nosso país, que não iniciou com a invasão portuguesa. Essa mudança de paradigma permitiu o resgate de nossas origens, nossa cultura, trazendo um sentimento de pertencimento. Tal legislação traz um reconhecimento da potente e fundamental

participação dos negros e indígenas na história atual e na formação do Brasil. Foi fundamental sobretudo aos educadores, nos impulsionando a pesquisar, valorizar, refletir e repensar sobre nossas formas de abordar a cultura indígena no ambiente escolar.

Falar sobre os povos indígenas nas escolas não pode ser em data comemorativa, deve acontecer ao longo de todos os anos, em todos os segmentos. Indígenas não são personagens, não são histórias do passado, são as nossas raízes e estão em nosso presente. Desconstruir a visão eurocentrada e estereotipada dos indígenas é o primeiro passo. As comemorações e atividades sem sentido e sem referência à realidade destes povos vêm sendo aos poucos ressignificadas e substituídas, mas infelizmente até hoje algumas escolas ainda insistem em comemorar o dia 19 de abril ao som da música *Brincar de índio*, da Xuxa, colocando as crianças para andar em círculo, batendo na boca e emitindo sons. Pintam as crianças de forma estereotipada e utilizando penas feitas de materiais plásticos. Ações que fogem completamente da essência das culturas e valores dos povos originários. Situações como estas só reforçam o quanto é fundamental estar constantemente pesquisando e aprofundando estudos sobre o tema, tanto para ensinar de forma adequada, quanto para aprender com toda a riqueza desta sabedoria ancestral e como suas vivências e lutas nos revelam a urgência de repensarmos nossa relação com a natureza e nos fazem refletir sobre a nossa própria forma de educação escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem algumas propostas pedagógicas para os povos indígenas que optarem pela educação das crianças de 0 a 5 anos, como a reafirmação da identidade indígena, a valorização das memórias, línguas e costumes de seus povos. Embora essa legislação possa trazer benefícios em sua formação, a escolarização formal dos povos indígenas ainda é controversa, dado que muitas vezes desconsidera as culturas, os costumes e os conhecimentos prévios desses povos.

Célia Xakriabá (2019) pontua que quando a escola formal chegou ao seu povo descaracterizou a cultura local, deste modo houve a necessidade de ressignificar este modelo de escola e de trazer as narrativas dos povos originários e reforçar sua própria história e identidade. Nesse sentido, a autora critica os modos de avaliação, os currículos e materiais escolares que desconsideram a realidade do seu povo. Xakriabá fala da importância da interculturalidade na educação e em seguida escreve:

> Não cabe mais trabalhar com um pensamento curricular como “disciplinarização”, precisamos, ao contrário, questionar este modelo de uniformização, que faz com que tomemos sempre como ponto de partida as segmentações, numa expectativa (que não se concretiza muitas vezes) de chegar ao todo. Ao indigenizar práticas educativas, a proposta é o contrário: o convite é para partir do todo, daquelas que são nossas raízes profundas, para chegar às miudezas, estas, pensadas sempre como práticas que nos levam a atuar no mundo de forma ativa, criativa e subversiva sempre que necessário. (XAKRIABÁ, 2019, p. 58)

A educadora, pesquisadora, artista e ativista Naine Terena (2021) diz que a falta de materiais e conteúdos adequados e a própria estrutura do sistema de ensino dificultam a prática dessa educação diferenciada. Para ela é fundamental a presença de um professor transformador na escola e uma reformulação da educação: **“**Temos muitas rupturas a fazer para que as próximas gerações aprendam a respeitar a diversidade. A escola é um dos locais em que precisamos realizar este diálogo” (TERENA, 2021, n.p.).

Algumas legislações promulgadas depois das Leis 10.639/03 e 11.645/08 trazem esta perspectiva apontada por Terena (2021), de uma escola que acolha e respeite a diversidade. Porém muitas ainda dão muito pouca ênfase à cultura indígena como parte desse projeto. O documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN/ERER) foi publicado em 2004 para orientar a formulação de projetos que apontem para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos e se comprometer com uma educação das relações étnico-raciais e igual direito à educação de qualidade, visando uma formação para a cidadania e a construção de uma sociedade justa e democrática. Também busca assegurar políticas de ações afirmativas, reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade. Busca ainda combater o racismo e as discriminações (DCN/ERER, 2004). Esta legislação cita alguns princípios importantes que devem reger a atuação dos educadores e estabelecimentos de ensino: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e discriminações. As diretrizes também destacam personalidades nacionais e internacionais importantes na história e no Movimento Negro e a importância de apresentar e enaltecer estas pessoas nas escolas. Essa normativa destina-se a todos os envolvidos com a educação, sejam os administradores do sistema de ensino, os educadores, as famílias dos estudantes ou os próprios alunos. Estas diretrizes utilizam o conceito de raça não como fenômeno biológico e determinante, mas como construção social e histórica, que implica em relações humanas desiguais e que a desigualdade deve ser combatida de

diferentes formas, e a escola é um dos locais onde se deve promover o combate ao preconceito racial e valorizar a diversidade. O documento acrescenta o termo “étnico” ao conceito de raça, para abranger não só os aspectos fenotípicos, mas principalmente as questões culturais, valores e princípios compartilhados e vividos por determinados povos de uma mesma origem. Desta forma a educação para as relações étnico-raciais que o documento propõe prevê trocas de conhecimentos em um projeto conjunto para a construção de uma sociedade equânime, em que os diretos de todos sejam garantidos e que suas identidades sejam valorizadas.

As Diretrizes abordam diferentes aspectos que envolvem a aplicação da lei, como formação inicial e continuada de professores, mapeamento e divulgação das atividades pedagógicas desenvolvidas, bem como as principais dúvidas dos educadores. Prevê responsabilização para pessoas que cometerem racismo nos ambientes educativos e apoio àqueles que foram vítimas destas discriminações, de forma que haja respeito e valorização mútua.

O documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006) traz especificidades e sugestões de atividades e livros para cada segmento e modalidade de educação: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação de jovens e adultos; Licenciaturas e educação quilombola. O documento cita várias legislações ligadas às questões raciais e um glossário com termos e expressões antirracistas. Na introdução, a autora Eliane Cavalleiro cita a importância dos quilombos, terreiros e irmandades que construíram novas maneiras de organização social, onde ocorriam a educação das pessoas negras no Brasil. Estes locais imprimiam e solidificavam os valores civilizatórios afro-brasileiros, com grande relação com a religiosidade, coletividade e ancestralidade, como processo de resistência. E aponta o quanto a educação formal sempre foi uma reivindicação do Movimento Negro.

Na parte referente à Educação Infantil, o texto reforça a importância de o professor saber os direitos das crianças e prezar por esses direitos, além de se manifestar diante das discriminações. Destaco também os trechos que abordam o afeto como item fundamental para os alunos da Educação Infantil. É a partir das interações com outras pessoas da mesma idade e, sobretudo com o adulto, que ela vai construindo sua autoimagem em relação aos aspectos físicos, de gênero e comportamentais. A construção de uma autoimagem e autoestima positiva depende de uma relação de afeto, cuidado e consideração do adulto em relação a esta criança.

Quando cita alguns exemplos para viabilizar atividades pedagógicas sobre questões raciais, o documento fala de: “dar voz aos grupos culturais e representativos dos/das estudantes e da comunidade por meio de assembleias periódicas” (BRASIL, 2006, p. 187). Neste ponto é importante frisar que estes estudantes já têm voz. É preciso que sejam ouvidos, a partir de uma relação dialógica em que o educador valide suas opiniões, conhecimentos e vivências.

O documento, como os outros citados anteriormente, não fala sobre a educação dos povos ciganos, que assim como muitos povos indígenas estão em constante itinerância, Um dos poucos documentos que aborda a educação para os povos em itinerância é a Resolução CNE/CEB n. 3 de 2012, com base no Parecer CNE/CEB n.14, de 2012. O documento visa garantir o direito destes povos a matrícula nas escolas públicas, devendo o ensino se adequar às particularidades desses estudantes, com atividades pedagógicas para suas necessidades de aprendizagem, com respeito as suas identidades, sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2012). O documento não especifica aspectos culturais desses povos, não sugere leituras pertinentes a esse campo, bem como não exemplifica formas de atuar dentro dos espaços escolares, respeitando suas culturas, vivências e especificidades. Essas ressalvas sobre as orientações para ERER (BRASIL, 2006) e críticas a outros documentos oficiais relativos à raça e educação para as relações étnico-raciais são importantes para demarcar que, além dos avanços e da relevância desses documentos, muitos pontos ainda precisam ser revisados e ampliados.

A Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, é uma outra tentativa de reparação histórica direcionada aos povos subjugados e que sofreram as consequências perversas do racismo e da escravização. Este importante documento tem por objetivo o combate à discriminação racial e às desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros. O documento busca a garantia da igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade e reforça as políticas de ações afirmativas, pela “reparação, compensação e inclusão das vítimas da desigualdade e a valorização da diversidade racial” (BRASIL, 2010, p. 8). O estatuto dá grande ênfase à saúde da população afro-brasileira, desde a gestação, aos cuidados neonatais e ao longo de toda a vida, com atenção às doenças que acometem com mais frequência essa população. Na área da educação o documento institui a obrigatoriedade da disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil”, como parte do currículo do Ensino Fundamental e Médio, público e

privado. Está prevista também a incorporação de temas voltados para a valorização e o respeito à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira nos cursos de formação de professores e o fomento e criação de linhas de pesquisa e pós-graduação em estudos voltados para temas referentes às relações raciais e questões pertinentes à população afro-brasileira (BRASIL, 2010).

A partir destas reflexões trazidas por intelectuais e ativistas do Movimento Negro e indígena em relação aos nossos modelos de ensino e escola e às atuais legislações decorrentes destes movimentos, podemos vislumbrar novas formas de potencializar a educação no Brasil, visando currículos que se distanciem do modelo colonizador e homogeneizador e sejam baseados na valorização da diversidade e dos diferentes saberes.

1.3 A escola como potência: repensando os currículos

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda**.”**
(Paulo Freire)

O filósofo e educador Paulo Freire (1987), em seus textos e práticas, visava uma educação libertadora, como ato político, pautada nas vivências e especificidades das pessoas, valorizando os diferentes saberes, visando despertar uma visão crítica e emancipatória. Freire era contra o que chamou de educação bancária, sendo esta marcada pela relação de poder entre opressor e oprimido, de cunho mecanicista e alienante. O autor visava uma relação dialógica, empática e afetuosa entre professor e aluno, sem hierarquias, em um aprendizado mútuo. Embora não falasse tão diretamente sobre as questões raciais, Freire, ao abordar a educação para as classes populares e a pedagogia dos oprimidos, estava sem dúvida pensando também nesta camada subalternizada da população, formada no Brasil por uma maioria negra. Em suas andanças pelo mundo, Paulo Freire teve contato com a obra de Frantz Fanon, um homem martinicano, filósofo e psiquiatra, que é referência nos estudos sobre raça e sobre os impactos psíquicos da colonialidade e do racismo para as pessoas negras. Em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1968), Freire já fala sobre *Os condenados da terra*, uma das obras do escritor Fanon, publicada originalmente em 1961. Sem citar o livro e ainda sem demarcar o recorte racial, Freire se refere a esses "condenados" como aqueles que são esmagados e vencidos pelos poderosos, em resumo, os oprimidos. E a denominada

“Pedagogia do oprimido” compreende que a luta pela libertação dessa opressão só pode se dar através da reflexão e consciência da estrutura de poder e exploração e uma "luta incessante de recuperação de sua humanidade" (FREIRE, 1968, p. 32). Esta luta depende também da identificação do próprio opressor como tal e que seja solidário com aqueles que foram oprimidos e injustiçados. A luta se dá em conjunto e não para os oprimidos, mas com estes. Neste sentido o autor ressalta: "Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles estabelece uma relação dialógica permanente" (FREIRE, 1968, p. 60).

A escritora e educadora estadunidense bell hooks ([2013] 2020) teve grande identificação ao conhecer a obra de Freire. O conhecimento sobre este autor impactou em muitas de suas pesquisas sobre educação. Em algumas de suas obras a autora faz uma análise de suas difíceis vivências como estudante e como professora negra e também traz a perspectiva de uma educação libertadora, que confronta a supremacia branca e visa o fortalecimento da identidade e autoestima das pessoas negras. hooks acrescenta um enfoque feminista e antirracista em suas colocações. Na proposta de uma pedagogia engajada está inserida a ideia de uma conexão entre corpo, mente e espírito. Além dos conhecimentos escolares, há as histórias, emoções e sentimentos dos professores e dos alunos. As comunidades de resistência e redes de sustentação, abordadas por hooks, trazem o sentido de coletividade, acolhimento, cumplicidade e pertencimento e desta forma cultivando a esperança (o esperançar, como dizia Paulo Freire) e construindo resistências e formas de enfrentamento das opressões. hooks dá ênfase ao bem-estar de todos, para isso a educação deve ser prazerosa e divertida e as salas de aula precisam ser espaços que envolvam amor e contribuam para a saúde mental e emocional dos estudantes, onde há escuta aos alunos e “partilhas de experiências e narrativas confessionais” (hooks, [2013] 2020, p. 247).

As perspectivas trazidas por Freire (1968) e hooks ([2013] 2020) e as lutas destes contra todas as formas de opressão nos dão base para enxergar a educação de uma forma mais ampla. Tais reflexões nos induzem à construção de uma escola mais diversa e agregadora e de currículos mais abrangentes. Para a filósofa e ativista Sueli Carneiro (2005) as novas legislações, os movimentos sociais, as discussões mais recentes sobre o racismo e a atenção a uma educação antirracista fomentam uma visão mais crítica da educação formal e propõem novas direções em prol de uma educação mais

emancipatória. Carneiro também vê o potencial transformador da educação embora enxergue as escolas enquanto aparelhos reprodutores da repressão, patriarcado e racismo da sociedade e que reforçam uma ideia de superioridade branca. Para a autora, o saber promove iniciativa, autonomia, ousadia, liderança, valorização e possibilidade de mobilidade social. Em sua visão, a educação se apresenta como instrumento de luta, consciência e resistência. A autora também salienta a importância de uma formação que afete positivamente o desenvolvimento da autoestima e promova interações e enriquecimento mútuo, com base na diversidade racial/étnica/cultural.

Com base nos estudos e pesquisas de Santos (2003), Nilma Lino Gomes (2020) propõe um “projeto educativo emancipatório”, que deve envolver nossa capacidade de encantamento, inconformismo e indignação. O conhecimento-emancipação propõe uma relação dialógica entre os saberes científicos e o senso comum e entre quem os produz, buscando um relacionamento mais justo, igualitário e culturalmente diverso. Ele vai contra a opressão característica da perspectiva colonialista, para um saber de libertação e solidariedade. Para a autora é fundamental uma visão crítica da escola em relação à educação para as relações étnico-raciais. Os currículos escolares devem ser formados por outros pontos de vista, que abranjam um olhar crítico, histórico e social da realidade brasileira e que abarquem o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. As pesquisas de Molefi Kate Asante, que veremos em seguida, nos trazem ideias que podem ser adaptadas às especificidades das escolas e alunos brasileiros.

O cientista e filósofo afro-americano Molefi Kate Asante escreveu nos Estados Unidos da América, em 1980, o livro *Afrocentricidade (*Afrocentricity: The Theory of Social *Change*), no qual defende uma epistemologia que busca colocar os povos africanos na centralidade, contrapondo-se às ideias hegemônicas e eurocentradas que sempre dominaram o mundo. O autor questiona o quanto as filosofias ocidentais desqualificaram as religiões e as culturas dos povos africanos. Asante salienta que para sustentar uma atuação afrocêntrica é preciso conhecer a verdadeira história da humanidade e reforça a importância da consciência coletiva pela libertação humana, inclusive ter conhecimento sobre as opressões e sobre as atrocidades vividas pelas pessoas negras que foram arrancadas de suas terras, para serem escravizadas em outros continentes. A “agência” também é um ponto forte da afrocentricidade e está relacionada à união e mobilização. Ser agente é ser capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. E o

autor acrescenta: "Ser afrocentrado é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana" (ASANTE, 1980, p. 52).

Posteriormente, Asante produz vários trabalhos relativos à educação. Suas pesquisas se dão no contexto da sociedade estadunidense e partem da visão de que as escolas se apresentam como um reflexo da sociedade, sendo esta dominada pelo supremacismo branco e por currículos marcados pelo eurocentrismo. Por outro lado enxerga a importância da educação escolar para a socialização e para a emancipação daqueles já socialmente marginalizados e oprimidos. É nesta perspectiva que o autor propõe uma educação afrocentrada. Ele denomina a educação cêntrica como aquela que enxerga valor nas contribuições de todos os grupos e que busca a centralidade apropriada dos africanos, impedindo uma postura de superioridade das pessoas brancas. No entanto Asante salienta que a afrocentricidade não é a versão negra do eurocentrismo, pois afrocentrar é também condenar o etnocentrismo, que leva à subjugação e poderio de um grupo a outros. Para Asante deve haver uma preocupação com a autoestima das crianças negras. É importante que as crianças negras conheçam seu passado, a história do seu povo, sua ancestralidade, tenham um sentimento de pertencimento, de adequação, orgulho e propósito de vida. Todos devem ser sujeitos/agentes da própria educação e não pessoas passivas. O autor pontua que as crianças brancas também são vítimas de um currículo monocultural, que conta a história por apenas um viés (não sabendo inclusive sobre os horrores da captura, transporte e escravização dos povos africanos). Nessa perspectiva, Asante também cita a importância do multiculturalismo: "Multiculturalismo em educação é uma abordagem não hierárquica que respeita e celebra a variedade de perspectivas culturais sobre os fenômenos do mundo" (ASANTE, 1991, p. 26).

O professor e filósofo Renato Nogueira (2010) resgata as ideias de Asante (1980) sobre educação afrocentrada e traz exemplos para trabalhar na perspectiva afrocêntrica, adaptada à realidade brasileira, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/03. Em seu texto o autor traz exemplos de como centralizar a África e enegrecer práticas pedagógicas em cada disciplina. O autor reforça a importância de uma educação sob a perspectiva afrocentrada:

> Com efeito, recorrer à afrocentricidade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro. Uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para que a maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural do Brasil. (NOGUEIRA, 2010, p. 13)

Nogueira (2014) fala de uma abordagem afroperspectivista, sendo esta uma "abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por perspectivas africanas, afrodiaspóricas, indígenas e ameríndias" (NOGUEIRA, 2014, p. 45). Nogueira crê na importância de ressignificar a escola e reinventar o que sabemos sobre educar a partir do resgate da inventividade e criatividade de nossas infâncias. Para o autor é preciso pensar na descolonização, africanização e indigenização dos currículos, por uma educação mais plural, baseada nas histórias e culturas afrobrasileiras, africanas e indígenas, culminando em relações sociais cooperativas.

Outro referencial que aborda diferentes perspectivas da educação pautada na diversidade, na interculturalidade e na cosmovisão africana é a Pretagogia. Sandra Petit e Geraldine Silva (2015) definem a Pretagogia como um referencial teórico metodológico importante para a formação de professores. "Há neste referencial a valorização da consciência corporal e do corpo como meio de expressão da subjetividade e da afroancestralidade: Parte do pressuposto que o corpo é nossa principal fonte de conhecimento e produção de saberes" (PETIT, 2015, p. 218). Uma das bases da Pretagogia é a dança, como modo de resistência e existência do povo negro, devendo também abarcar a socialização, a brincadeira e a alegria e, segundo a autora, como algo que "[...] faz transcender a dor, a angústia, a injustiça, a humilhação, a tentativa de redução e de aniquilamento, lembrando-nos de quem somos, gerando a força espiritual que engrandece, potencializa e sacraliza" (PETIT, 2015, p. 76). A Pretagogia está relacionada à filosofia Ubuntu[7], desta forma valoriza a relação comunitária, o compartilhamento e a solidariedade, princípios comuns na cultura africana.

[7] A filosofia Ubuntu, de origem africana, parte do princípio que somos a porção de um todo, de um coletivo, que tudo é interligado. Esta filosofia tem como pilares a coletividade, o respeito, a generosidade e a solidariedade. Estas frases também são representativas desta filosofia: "Eu sou porque nós somos" e "humanidade para com os outros", sendo vista também como regra de conduta ou ética social, abarcando os conceitos de compaixão, empatia e partilha . O local e ano

A educação na perspectiva da Pretagogia deve favorecer o protagonismo dos alunos, em que estes propõem os temas geradores a serem trabalhados em sala de aula. A Pretagogia também propõe a construção coletiva do conhecimento, entendendo que “[...] se aprende mais junto com outros do que solitariamente” (PETIT, 2015, p. 180). Este referencial pedagógico deve permitir que os discentes conheçam novas culturas e organizações, visando a descolonização dos corpos e o combate ao racismo (PETIT, 2015). A Pretagogia busca fortalecer a autoafirmação e o pertencimento, relacionado a uma identificação de uma ancestralidade comum africana, que segundo Petit (2015) traz um sentimento de conexão com a negritude e a africanidade. A dança e o contato físico permitem a sensibilização afetiva e sensorial e estão relacionadas ao encantamento e à energia vital.

No próximo capítulo serão abordadas mais especificamente algumas questões sobre a Educação Infantil, trazendo determinadas legislações e propostas de educação para as relações étnico-raciais direcionadas às crianças da faixa etária de 6 meses a 4 anos. Serão apresentadas também algumas informações e especificidades da Creche Municipal Vidigal, local que em atuo como educadora e coordenadora, visando contribuir para a construção de uma educação inclusiva, que valorize e acolha a diversidade. Será demarcada também a importância da pesquisa de educadores que se propõem a promover uma educação antirracista.

---

de origem do termo ainda é desconhecido, acredita-se que tenha surgido na região da áfrica subsariana. (Portal Geledés, 2016, n.p.).

2. Creche e educação antirracista

"A infância é o material dos
sonhos políticos
a realizar.
A educação é o instrumento para
realizar tais sonhos"
(Walter Omar Kohan)

A creche é para as crianças o primeiro espaço de convivência social propriamente dito. Depois do convívio com a família é no espaço educativo que elas vão interagir com outras pessoas de sua faixa etária e com outros adultos, brincar e adquirir códigos de convivência. E isso tem uma importância enorme em suas vidas. É lá que elas também aprendem valores e constroem suas identidades. Muitas vezes as crianças passam mais horas na creche do que com seus pais. Por este motivo não podemos, enquanto educadores, nos isentar dessa enorme responsabilidade na sua formação. Elas são muito pequenas e o afeto e a valorização são fundamentais para seu desenvolvimento saudável. Precisam se sentir acolhidas e pertencentes àquela realidade. As legislações respaldam os direitos dessas crianças e ressaltam os aspectos que devem ser priorizados em sua formação.

Respeitar e pôr em prática a Lei 11.645/08 e propor uma educação para as relações étnico-raciais não são iniciativas suficientes para garantir uma educação antirracista, pautada no respeito e valorização da diversidade. Os cotidianos da Educação Infantil nas creches e pré-escolas e as pesquisas de autoras como Eliane Cavalleiro (2010) e Lucimar Rosa Dias (2019) mostram o quanto o racismo já está presente entre crianças tão pequenas. Estes dados apontam para a essencialidade do letramento racial dos educadores.

2.1 Raça e antirracismo

Se o objetivo é a construção de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, primeiramente é importante relembrar a construção histórica dos conceitos de raça e racismo. O professor e antropólogo Kabenguele Munanga (2003) ressalta que o conceito de raça foi empregado inicialmente nas ciências naturais para classificações na zoologia e na botânica. As bases utilizadas para classificar plantas, animais e outros

seres vivos posteriormente passaram a ser utilizadas para classificar e categorizar pessoas. Esse movimento deu origem à hierarquização das raças humanas.

O conceito de raça é marcado por questões temporais e situacionais. Em alguns momentos da história, raça foi relacionada à ancestralidade e descendência, delimitada por características comuns entre entes de uma mesma linhagem. O termo “raça” também serviu para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados. No século XVIII, o botânico e médico sueco Carl Von Linné dividiu as raças entre americana, asiática, africana e europeia, atribuindo características físicas, valorativas e morais para cada uma destas. Atemporalmente a raça foi mencionada e utilizada para hierarquizar grupos de pessoas, seja por suas características físicas, seja por sua descendência (MUNANGA, 2003). O conceito de “raça pura” serviu para subjugar as pessoas que não eram brancas, vistas como inferiores. Esta hierarquização de raças e subjugação serviu para legitimar relações de poder, dominação e exploração, como é o caso do processo de escravização.

Munanga (2003) ressalta a arbitrariedade que há na conceituação e classificação das raças e que essa categorização da diversidade humana é marcada por bases ideológicas, nas quais além dos aspectos físicos, estabeleceram também uma escala de valores, que confere superioridade à raça branca, sendo esta considerada mais bonita, mais inteligente e honesta, que por estas e outras qualidades pessoas brancas teriam mais aptidão e possibilidade de dominar as outras raças, sobretudo a raça negra, vista como mais estúpida, desonesta e menos inteligente. Para Munanga, o conceito de raça tem significados diferentes, de acordo com o contexto local em que está inserido. Os conceitos de branco, negro ou mestiço são diferenciados no Brasil, nos Estados Unidos e em tantos outros países. “Por isso que o conteúdo dessas palavras é étno-semântico, político-ideológico e não biológico” (MUNANGA, 2003, p. 6).

No século XX, a partir da evolução dos estudos da Genética Humana, passou-se a verificar também, além dos aspectos físicos, os elementos presentes no sangue, que a princípio reforçariam as diferenças raciais. Esta descoberta foi importante para a averiguação de que os aspectos biológicos e as características sanguíneas das pessoas eram muito mais diversos do que se pensava e que as propriedades genéticas de uma pessoa branca europeia poderiam se assemelhar muito mais com a de uma pessoa negra do continente africano, do que com alguém de sua própria família. Esta pesquisa foi fundamental para provar cientificamente que raça não era algo biologicamente

comprovado. Portanto, como ressalta Munanga (2003), as raças não existem biológica, nem cientificamente e sim socialmente. Para Hall (2003) raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – o racismo. E é a partir da socialização que o racismo se dá, se transforma e se perpetua. O racismo, enquanto fenômeno estrutural das sociedades (ALMEIDA, 2020), resulta em desigualdades sociais, precarização habitacional, educacional, piores condições dos atendimentos médicos, menos oportunidades de trabalhos, maior mortalidade, reveses que incidem sobre as pessoas negras.

Segundo nos aponta Munanga (2003), o conceito de racismo foi criado por volta de 1920. Embora a conceituação tenha se dado somente no século XX, estudos e pesquisas revelam que os atos preconceituosos e racistas se dão antes das classificações raciais. O conceito de racismo também se revela diverso, de acordo com aspectos históricos e culturais, mas quase todas as concepções têm como base a hierarquização e inferiorização de determinadas raças, a partir de critérios morais, intelectuais e estéticos e que “se situam numa escala de valores desiguais” (MUNANGA, 2003, p. 8). A pessoa racista busca embasar seu preconceito racial se justificando a partir não só do fenótipo, mas das diferenças culturais e identitárias.

Alguns documentos citados no capítulo anterior também relembram a construção dos conceitos de raça e racismo e propõem a construção de novas pedagogias, que abarquem o antirracismo e a educação para as relações étnico-raciais, em um processo de reeducação da relação entre negros e brancos, e que estas mudanças éticas devem se dar nas escolas, bem como em toda a sociedade: “[...] A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebras de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 15).

As vivências e histórias marcadas por episódios de racismo perpassam a vida de todos os educadores. As marcas conscientes ou inconscientes sobre esses corpos em algum momento serão evidenciadas nas creches e escolas, seja na relação entre os professores, seja no modo diferenciado em que tratam crianças brancas e negras. As crianças negras ainda bem pequenas já são vítimas desta estrutura racista da sociedade, seja pela negligência e segregação dos professores, seja por apresentarem mais admiração por pessoas ou personagens brancos. Ao crescerem muitas dessas crianças

acabam fazendo parte do contingente tão expressivo de alunos que enxergam a escola como um local opressor e acabam repetindo vários anos escolares e por fim evadindo.

Chamar o colega negro de “macaco”, “asfalto”, entre outros adjetivos pejorativos ainda é considerado como brincadeira comum entre os adolescentes na escola. Infelizmente às vezes é o próprio professor o fomentador desse “racismo recreativo” (MOREIRA, 2019). Essas “brincadeiras”, também chamadas de *Bullying*, na verdade são classificadas como injuria racial e recentemente tipificada como crime de racismo: Lei 14.532 (BRASIL, 2023). A educação para as relações étnico-raciais se caracteriza pela denúncia e enfrentamento desses processos racistas. O professor precisa se ver como responsável por estabelecer relações respeitosas, espaços acolhedores e mediar situações de conflito e racismo e também apresentar diferentes perspectivas em que a construção da aprendizagem se dê não pelos referenciais europeus, mas por perspectivas afrorreferenciadas e que contribuam para a solidificação de uma autoimagem positiva de si mesmos e de uma sociedade mais democrática e de respeito a todos.

É fundamental que a pauta antirracista faça parte das legislações, reuniões e práticas na Educação Infantil. Os conceitos e as visões sobre infância vão mudando ao longo dos anos e as legislações sobre Educação Infantil buscam acompanhar estas diferentes concepções sobre a criança.

2.2 Educação Infantil: alguns aspectos legais

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil no Brasil passou a ser um direito da criança e um dever do Estado em garantir atendimento em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos). A Emenda Constitucional 59/2009 determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. As legislações relativas à educação vão se modificando conforme as visões sobre as infâncias vão sendo ampliadas. A concepção tradicional que via a criança como uma “folha em branco”, que seria preenchida ao longo de sua vida escolar, foi aos poucos se mostrando sem sentido. O cunho assistencialista das primeiras instituições para a infância foi substituído por um caráter educativo, visando a construção de aprendizagens e do seu pleno desenvolvimento. A criança passou a ser reconhecida como sujeito sócio-histórico, cidadã de direitos, com peculiaridades próprias, produtora de cultura e conhecimentos.

A maior parte dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil é baseada no binômio cuidar e educar, sendo estes entremeados por brincadeiras e interações. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9.394/ 96, a Educação Infantil passa a ter novos enfoques e objetivos, apresentando uma visão mais ampla sobre a educação na primeira infância:

> Art.29 A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 36)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garante diversos direitos a crianças (de 0 a 12 anos) e adolescentes (de 13 a 18 anos). Esses direitos se estendem à esfera da educação, devendo a escola dar proteção às crianças e comunicar ao Conselho Tutelar caso sejam observados alguns indícios de maus tratos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL/2010) postulam que os currículos se desenvolvam tendo em vista os princípios éticos, políticos e estéticos e que estes princípios sejam desdobrados no trabalho docente cotidiano, através das interações e brincadeiras, visando “a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (DCNEI, 2010, p. 22).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo, que apresenta aspectos e aprendizagens que devem ser alcançados e desenvolvidos pelas crianças ao longo de sua frequência nas instituições de ensino. A BNCC para a Educação Infantil define seis direitos de aprendizagens: 1) conviver; 2) brincar; 3) participar; 4) explorar; 5) expressar; 6) conhecer-se, que devem ser garantidos pela instituição de ensino, e cinco campos de experiência: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimento, 3) Traços, sons, cores e formas, 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Todos esses componentes devem ser contemplados ao pensar o projeto pedagógico anual e todos os planejamentos semanais das creches e pré-escolas. Esse documento é bastante criticado, pois traz o conhecimento como algo fragmentado e como se o desenvolvimento humano fosse linear. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular não aborda questões de identidade de gênero, diversidade e questões raciais. Ao falar sobre os seis direitos de aprendizagens o

documento cita itens que podem ser facilmente garantidos em espaços de Educação Infantil, como o direito a convivência, o brincar, a participação nas atividades propostas, a exploração de diferentes ambientes e materiais e a possibilidade de se expressar mais livremente, porém não reforça todos os direitos sociais que devem ser garantidos às crianças para que elas tenham pleno desenvolvimento e uma aprendizagem significativa, como direito à moradia, à alimentação, à vida digna e à saúde. Aspectos relativos à diversidade de gênero, racial e social são desconsiderados. Essa invisibilização forçada que crianças e jovens negros são submetidos nas creches e escolas se encaixam na definição de Necroeducação (capítulo 1) de padronização de currículo, segregação e hegemonia, que servem para perpetuar o racismo na sociedade. É grave um documento oficial direcionado a educação não abordar questões raciais, visto que já nas creches e pré-escolas é possível perceber o quanto as crianças negras são tratadas de forma diferenciada, muitas vezes são negligenciadas e vítimas de preconceito pelos seus traços físicos, enquanto as crianças brancas, sobretudo louras, são elogiadas e representam papeis de destaque nos teatros e apresentações na escola. Ampliando o olhar para a vivência de jovens e adultos negros fora do ambiente escolar, é nítido perceber como seus corpos são impedidos de conviver em vários espaços da cidade, de ter uma participação equânime nos concursos, nos cargos de trabalho, além de não poderem se expressar livremente sem que sofram opressões e racismos, seja por seus cabelos, penteados ou simplesmente por passar em ambientes em que as pessoas negras são vistas como não pertencentes àquele local, como em muitos shoppings por exemplo.

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei 13.257/2016) assegura, entre outras ações, a Educação Infantil como política pública prioritária. A lei reforça também a adequação dos espaços, da infraestrutura e dos materiais pedagógicos, além de prezar pela qualidade dos profissionais. Pelo documento, cabe ao sistema educacional formar cidadãos como pessoas autônomas, independentes e emancipadas, para isso deve incluir a participação da criança nas ações a ela direcionadas, de acordo com sua faixa etária e de desenvolvimento, respeitando as diversidades culturais e sociais.

A partir da promulgação da Lei 10.639/03 - que obriga as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Médio incluírem em seus currículos a temática da história e cultura africana e afro-brasileira - alguns documentos oficiais direcionados à Educação Infantil passaram a ter uma preocupação mais evidente em acolher e valorizar

a diversidade das crianças atendidas nas creches e pré-escolas, bem como enaltecer aspectos das culturas que fazem parte da construção do nosso país.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2008) é fruto da união de diferentes órgãos como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), buscando pensar colaborativamente na viabilização para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em todo o território nacional, visando "a construção de uma escola plural, democrática e de qualidade que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, respeitando e valorizando as diferenças que fazem a riqueza de nossa cultura e de nossa sociedade" (BRASIL, 2008, p. 17). O documento segue reforçando a importância da escola para a consolidação da democracia:

> Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade. (BRASIL, 2008, p. 17)

O documento registra também a importância dos Movimentos Negros para a consolidação destas políticas públicas de educação para a diversidade. O plano registra a incumbência e a responsabilidade de cada órgão, União, Estados e Municípios, bem como especifica as ações de cada etapa da educação para a execução das diretrizes. Na parte relativa à Educação Infantil, o plano revela a importância de as crianças já na faixa etária de 0 a 6 anos estarem inseridas em um ambiente que reconheça e valorize os diferentes grupos étnico-raciais na história e cultura brasileiras.

Para todas as etapas de ensino o documento destaca a relevância da formação continuada de professores e profissionais que atuam na educação, visando a incorporação dos conteúdos relativos à cultura afro-brasileira e indígena; a ampliação de acesso de alunos afrodescendentes às instituições de ensino; a garantia à implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e das pessoas com deficiências pelas redes de ensino; a implementação de programas que ampliem o acervo de livros com referência de diferentes culturas, sobretudo de negros e indígenas; a

implementação de ações que viabilizem a aquisição de materiais didáticos pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) destacam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão contemplar como aprendizagens: "[...] IX- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a integração das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação" (BRASIL, 2009, p, 36). Este documento também salienta que:

> Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo, discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira. (BRASIL, 2009, p. 45)

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na construção das identidades, da ética e da moral. É imprescindível que as questões raciais já sejam problematizadas, discutidas e ressignificadas nesses espaços. A seguir serão expostas algumas especificidades da Creche Municipal Vidigal e determinadas iniciativas que estamos desenvolvendo em prol de uma educação antirracista.

2.3 A Creche Municipal Vidigal e a construção de uma educação antirracista

A Creche Municipal Vidigal atende crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses e possui duas turmas de Berçário, duas de Maternal I e duas de Maternal II. Cada turma tem em torno de 20 crianças. Atualmente as crianças ficam na creche das 7h:30 da manhã às 15h:30. A creche funciona dentro da favela do Vidigal, na Zona Sul do Rio de Janeiro, entre os bairros do Leblon e de São Conrado. Embora tenha localização e vista privilegiada, os moradores ainda sofrem muitas mazelas comuns às comunidades, como um ambiente segregado da cidade. Como em outras favelas, o Vidigal também passa por inúmeras operações policiais violentas. Algumas salas da creche já foram atingidas por balas "perdidas" e muitas vezes já precisamos nos esconder dos tiros nos banheiros e corredores. Muitos de nós educadores ainda não nos dávamos conta de que este tipo de

operação e a forma com que o Estado enxerga a favela é também uma forma de racismo, pois se trata de um ambiente em que a maioria da população é negra.

A história da comunidade do Vidigal já é marcada pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) desde sua denominação. O nome desta região faz referência ao Major Miguel Nunes Vidigal, ex-comandante da Polícia Militar, que devido aos seus serviços — julgados de excelência — de perseguição, tortura e matança de negros escravizados, recebeu de monges beneditinos, em 1820, um terreno aos pés do morro Dois Irmãos (RIO DE JANEIRO, 2015). O terreno ficou na mão de seus herdeiros até 1886, quando foi comprado pelo engenheiro João Dantas, que tinha o sonho de construir uma linha férrea que seguiria até o litoral sul fluminense, o que nunca foi realidade, mas serviu de base para a construção da atual Avenida Niemeyer, que liga os bairros do Leblon e de São Conrado.

A Creche Municipal Vidigal, assim como tantas outras instituições voltadas aos bebês e crianças pequenas, surgiu como fruto da luta dos moradores desta comunidade, sobretudo de mulheres trabalhadoras que buscavam um local seguro para deixar seus filhos, enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho. Inicialmente a creche funcionou como uma ONG, sendo mantida por empresários locais e externos ao morro. Os funcionários eram moradores da região e muitos não tinham formação adequada para trabalhar na educação. No ano 2000 a Creche passou a integrar a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e nos anos seguintes, a receber professores e auxiliares concursados.

É evidente que as creches e escolas refletem a injustiça promovida pela má distribuição de renda da sociedade, através da discriminação. É preciso chamar atenção para as desigualdades sociais tão discrepantes de nosso país e para o racismo tão latente. Nossa creche está inserida em uma comunidade e desta forma sendo vítima de constantes abusos policiais e do descaso de políticas públicas. Os moradores desse espaço são tratados como seres humanos de menos valor, como sub-humanos. O comando governamental se vale da crença de que nas comunidades só há bandidos e que isso justificaria o fato de entrarem atirando. Esse é o retrato de um Brasil que não queremos que perdure. Queremos formar pessoas que cresçam com o senso de justiça, de ética e com a visão crítica da realidade em que estão inseridas.

O Projeto Político Pedagógico da Creche Municipal Vidigal (2020) marca como algumas de suas premissas a valorização da autonomia, da responsabilidade, da

solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. As aprendizagens devem partir das brincadeiras e interações, contribuindo para que os conhecimentos sejam construídos de forma lúdica e criativa. Este documento aponta também a importância do aperfeiçoamento contínuo dos seus profissionais e traz como missão ofertar:

> Uma educação de qualidade, com vistas ao desenvolvimento integral da criança de até 4 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Isto, em complemento à ação da família, buscando manter amplo e respeitoso diálogo com toda comunidade da creche, proporcionando aos responsáveis uma visão crítica do mundo, e o vislumbre de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir de uma educação antirracista, que acolha e valorize a todos. Onde pessoas pobres, negras e indígenas tenham seu espaço na sociedade. Formando assim seres humanos pensantes, críticos, participativos e menos egoístas. (BRANCO et al., 2020, n.p.)

Como foi dito, a Creche Municipal Vidigal vem buscando ao longo dos anos aprimorar seus conhecimentos sobre educação para as relações étnico-raciais e a aplicação de pesquisas sobre essa temática nas práticas de sala de aula. Por muito tempo houve uma rejeição ao se falar sobre o tema, muitos crendo que não era assunto para ser abordado em creche ou achando que episódios de racismo não acontecem com crianças tão pequenas, ou que racismo é assunto para os negros resolverem. Essa visão equivocada só foi sendo aos poucos modificada a partir de muita insistência de uma das professoras e da coordenação da creche. Ao falar sobre a temática racial era possível verificar que muitos educadores ainda não tinham se dado conta sobre sua raça e nem sobre situações de racismo, implícito ou explícito, que haviam vivenciado na infância, na adolescência ou até na vida adulta, nem do ponto de vista do oprimido, menos ainda se vendo como opressor. No papel de professora articuladora, exercendo um trabalho de coordenação, busquei demonstrar através de conteúdos bibliográficos a importância de falar sobre a temática racial e colocar em prática atividades e ações que apontassem para uma educação das relações étnico-raciais, voltadas para o combate ao racismo, não só pela obrigatoriedade que a lei impõe, mas principalmente pela necessidade de os educadores buscarem construir um mundo mais justo e de mais respeito à diversidade.

De acordo com as atribuições estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2021), o cargo de professora articuladora envolve uma ação

formadora e transformadora, que envolve uma mediação com o currículo, a direção, os responsáveis e, sobretudo, com a equipe de educadores, nas atividades de planejamento e execução, em prol da aprendizagem das crianças. Uma das funções do cargo de professora articuladora é promover formações continuadas com a equipe de educadores e conforme reforça a educadora e escritora Lucimar Rosa Dias (2017), esta função formadora abre uma brecha para enfatizar a importância e a obrigatoriedade do trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). No entanto, Dias (2017) adverte: “Uma estrutura não se altera somente com leis, é preciso investimento em recursos humanos e materiais que consolidem as mudanças previstas nas legislações” (DIAS, 2017, p. 9).

Muitos pais e educadores têm a ideia de que os alunos da Educação Infantil ainda não apresentam atitudes racistas ou que fazem alguma distinção entre as crianças relativa ao tom de pele. Porém o trabalho diário em um ambiente de creche e os estudos e observações de alguns pesquisadores como Eliane Cavalleiro (2010) reforçam o contrário: as atitudes de preconceito e discriminação estão frequentemente presentes nos espaços de Educação Infantil, seja entre as crianças, seja dos profissionais em relação às crianças negras.

Em 2021, uma criança parda[8] de três anos, da Creche Municipal Vidigal, falou para uma das suas professoras que não queria sua ajuda para se alimentar, porque ela era preta e não gostava da cor da pele dela. Marcamos uma reunião com a família, em que a mãe compareceu e nós explicamos o que havia acontecido, jamais no sentido de uma punição, mas no sentido de uma orientação, para entender o que de repente essa criança poderia estar internalizando para ter uma visão e uma fala como essa. A mãe ficou bastante abalada e disse que também não entendia, e que o pai e o avô da criança também são negros. Esse episódio com a criança e a professora é um exemplo nítido de manifestação de cunho preconceituoso já reproduzido em um ambiente de Educação Infantil.

Diariamente na hora da saída da creche, as educadoras auxiliares trocam a roupa das crianças e penteiam seus cabelos. Muitas vezes passavam muito creme, alisando e

[8] De acordo com o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) essas são as categorias de raça/cor: preto, pardo, indígena e amarelo.

esticando os cabelos enrolados e crespos, com frequência indo contra o que a criança desejava. Algumas educadoras consideravam “descabeladas” e “despenteadas” aquelas que estavam com o cabelo naturalmente solto. Impunham sua estética, desconsiderando a vontade da criança. Lembro muito de uma aluna que muitas vezes chegava na sala com o cabelo arrumado pela mãe, não estava penteado, mas visivelmente cuidado e tinha um único cacho mais definido, feito com zelo e carinho, que vinha para o rosto. A criança chegava linda, satisfeita, mostrando seu cabelo com orgulho. E ao final do dia a auxiliar sempre queria esticá-lo, deixando a criança em prantos. Diferentemente do adulto, que pode escolher se vai manter o seu cabelo natural, se vai alisar ou pintar, a criança não pode ser forçada a se encaixar em padrões que não são seus e que não têm a ver com sua idade. Felizmente depois de muitas conversas sobre essas questões, estas cenas não têm se repetido na creche.

Em uma ocasião eu estava em sala, substituindo uma professora que havia faltado. Estava na rodinha com a turma do Maternal II, com crianças entre 3 e 4 anos, e falei sobre a importância da higiene, do cuidado com a saúde e do cuidado de si e do outro. Contei uma história relacionada ao tema e coloquei uma boneca (por acaso negra) no meu colo, fiz carinho e brinquei que estava dando banho nessa boneca e falei para as crianças brincarem que estavam tomando banho também. Em seguida fui passando a boneca para cada criança para que elas fizessem o mesmo, dando carinho e “banho”. Um menino negro não quis segurar a boneca. Primeiro pensei que essa atitude pudesse estar relacionada a algo que ele de repente já tivesse escutado, tipo “menino não poder brincar de boneca”. Naquele momento uma professora auxiliar sugeriu que eu pegasse uma boneca branca, e o menino a segurou sem nenhum problema. Aquilo foi bastante impactante, ver uma criança de apenas 3 anos, de alguma forma, se autorrejeitando. Em outro momento ele ficou com a boneca branca e agredindo a boneca negra, que estava na mão do amigo. Sentei ao lado deles e conversei. Ele não falou porque estava fazendo aquilo, mas de qualquer forma eu disse que era para cuidar delas, enalteci a beleza de cada uma e deles também. Perguntei para a educadora se ele tinha algum irmão ou irmã da qual ele pudesse estar com ciúme ou raiva, mas ele não tem irmãos.

Questionei-me sobre que coisas essa criança poderia estar ouvindo ou vendo, que poderiam estar interferindo na sua visão sobre as pessoas negras. Este é mais um episódio que reforça o quanto é fundamental seguir fazendo esse trabalho de conscientização racial e reforçar a autoestima dessas crianças. Neusa Santos Souza, em

seu livro *Tornar-se negro* (1983), aponta as questões subjetivas e as dificuldades de ser negro em uma sociedade em que o branco é a regra, o padrão. A autora traz relatos de pessoas negras que ressaltam o quanto a sujeição aos padrões estéticos e sociais brancos leva à negação de si e de sua identidade. Para a pessoa negra que se sente inferiorizada, seu ideal é ser branco. Nesse processo de indefinição ou depreciação da identidade, Souza (1983) relata que são comuns sentimentos de inferiorização, insegurança, angústia e perda da autoestima. O caso ocorrido com a criança em sala revela de alguma forma esse sentimento de autorrejeição e autodesvalorização e o quanto é necessário trazer formas de resgatar e enaltecer sua identidade de forma positiva.

Por estarmos falando de crianças muito pequenas é fundamental englobar a parceria com as famílias, pois são estas que vão dar continuidade a uma educação antirracista e para o empoderamento, fortalecendo sua identidade, seu caráter e sua autoestima. Valores que colaboram para que futuramente possam tomar decisões e caminhos mais sensatos na vida. É fundamental despertar nestes responsáveis a reflexão, a conscientização para que eles tenham a possibilidade de ver outra perspectiva em suas vidas e que isso possa ser transformador em criar e educar seus filhos, a partir de uma nova lógica mais plural, que enxerga suas potencialidades, promove a discussão e o engajamento. É importante que estes responsáveis reconheçam seus valores e possam estar com base e alicerces fortes para exigirem o que querem e têm direito. Eliane Cavalleiro (2010) ressalta a relação do preconceito com a privação de oportunidades: “O preconceito cria impedimentos para o exercício da cidadania” (CAVALLEIRO, 2010, p. 84). É neste sentido que a educação deve incluir democracia, garantia dos direitos humanos, busca pela justiça social e emancipação.

Em 2022, por intermédio da professora Leandra Miranda, convidamos para a Creche Municipal Vidigal a psicóloga Verônica Brandão[9], para uma conversa com os educadores e responsáveis pelas crianças sobre os impactos do racismo na infância. Suas falas foram impactantes, revelando os traumas que atitudes racistas podem causar na vida das pessoas. À medida que ela falava, os pais expressavam alguma lembrança de caso de racismo que haviam sofrido. Alguns pais que têm filhos com diferentes tons de

[9] A psicóloga Verônica Brandão, além das palestras sobre os impactos do racismo na saúde emocional, também atua no acolhimento de vítimas de violência doméstica. É autora dos Ebooks: *Ansiedade como aliada* e *Manual acolhedor para mulheres vítimas de violência.*

pele contaram a diferença que é estar com cada um deles na rua. Mais de uma mãe revelou ter sofrido racismo no Shopping Leblon, estabelecimento que fica próximo à comunidade e que é frequentado, sobretudo pela elite do Rio de Janeiro. Uma das mães contou que processou uma loja em que ela trabalhava no referido shopping, porque a dona sempre pedia para ela e outra vendedora negra prenderem o cabelo, enquanto vendedoras louras podiam usar seus cabelos soltos. Essas revelações fortalecem o sentimento de outras mães e pais que já passaram por situações parecidas e que não querem que essa situação se repita na sua vida e na de seus filhos.

No livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2011), Eliane Cavalleiro apresenta uma pesquisa realizada em uma escola municipal de São Paulo, durante oito meses, com crianças entre 4 e 6 anos. Nessa escola ela fez observação do corpo docente e discente e realizou entrevistas com responsáveis das crianças e com professores, buscando identificar, dentre outras questões, como os educadores lidavam diante das situações conflituosas entre os alunos, sobretudo quando envolviam questões raciais. Dentro da sala de aula ou no pátio durante o recreio, a autora pôde observar que já nesta faixa etária as crianças interiorizaram ideias preconceituosas relativas à cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais. As crianças negras já demonstram uma identificação negativa em relação ao grupo étnico-racial ao qual pertencem, algumas apresentando atitudes de autorrejeição e fragilidade, ao passo que as crianças brancas já apresentam posturas que refletem o sentimento de superioridade. Conforme Cavalleiro aponta, sua pesquisa de alguma forma corrobora os trabalhos realizados anteriormente por outras autoras em relação a preconceito e discriminação na Educação Infantil (OLIVEIRA, 1994; GODOY, 1996; VALENTE, 1995) e ao despreparo dos educadores em lidar com estas situações conflituosas, reforçando estereótipos e a dicotomia inferioridade/superioridade.

No referido trabalho, Cavalleiro chama atenção para o silêncio de muitos educadores, que não intervêm frente a atitudes de preconceito e racismo na escola observada. Em sua visão, este silêncio pode ser por indiferença, desconhecimento ou até por, de alguma forma, compactuar com esta segregação. O silêncio dos diretores e dos educadores contribui para que estas discriminações sejam normatizadas e perpetuadas no ambiente escolar e consequentemente levadas para outros espaços. A autora se recorda de seu tempo como criança negra, vítima de preconceitos na escola e o quanto também se sentia silenciada. Neste sentido, ela reforça a importância da conscientização

dos educadores e das famílias para a construção de uma sociedade livre de preconceito. Para frear a discriminação nos ambientes escolares, é preciso um reconhecimento precoce (desde a Educação Infantil) da diversidade étnico-racial e dos problemas que o preconceito racial acarreta:

> [...] Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta. (CAVALLEIRO, 2010, p. 38)

As observações expostas acima por Cavalleiro (2010) reforçam a importância de o professor pesquisar e aprender mais sobre as questões raciais e atuar de forma mais efetiva, prezando pela valorização da diversidade. É preciso resgatar a ideia de Paulo Freire (1987) da educação como ato político. O professor não deve ser apenas um transmissor de conteúdos. Cabe ao educador ser histórica e socialmente situado, ter uma visão crítica sobre a realidade e tentar mudá-la, levando para as crianças a possibilidade de autonomia e emancipação.

Em uma ocasião, durante uma das reuniões na creche, quando eu e Leandra falávamos sobre situações de preconceitos e racismo, uma das professoras, parecendo não estar muito disposta a ouvir o que estava sendo falado, disse que ela não tinha problema nenhum de ser negra, que havia estudado em uma universidade particular, que mora na Zona Sul e circulava sem problema por todos os lugares da cidade do Rio de Janeiro. Suas falas pareciam refletir exatamente a assimilação do discurso do embranquecimento que faz com que algumas pessoas não estejam atentas ou tentem camuflar o fato de morarem em uma favela, de os pais não terem ensino superior e terem trabalhado a vida inteira em profissões de menos prestígio. É muito provável que essa visão parcial dos fatos impacta na relação que estabelecerá com seus alunos. Ser negro não é questão biológica ou de tom de pele, é uma construção histórica e social, que também envolve relações de poder. As questões de consciência de classe e raça e o entrelaçamento entre estas provavelmente não foram abordadas em sua formação e isso infelizmente faz parte de uma estrutura racista da sociedade.

Para Clóvis Moura (1988) o racismo trabalha com a inferiorização do negro e a questão racial cria entraves para a mobilidade social. Segundo o autor há mecanismos

alienadores em que a ideologia da elite dominadora introjetou em várias camadas de populações negras os seus valores fundamentais, desta forma a identidade e a consciência étnico-racial são escamoteadas, assim, para Moura (1988) as pessoas negras ao se autoanalisarem buscam símbolos que as aproximem de pessoas brancas.

Não é mais possível pensar e atuar na educação sem estar embasado e perpassado pelas questões raciais. É neste sentido que a educadora e pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2014) traz a proposta de um Letramento Racial Crítico. Ferreira (2014) resgata em seus estudos e pesquisas alguns princípios da Teoria Racial Crítica (TRC), utilizada inicialmente na área jurídica dos Estados Unidos para, dentre outras questões, analisar criticamente as leis e os direitos civis criados para reparar as desigualdades raciais. A TRC reconhece que o racismo é endêmico, e sendo assim está presente em todas as esferas da sociedade. Esta teoria questiona o conceito de meritocracia, visto que reconhece a discrepância de oportunidades entre pessoas brancas e negras. Também tem um compromisso com a justiça social, pensando também na forma como as políticas públicas podem atuar para minimizar essas desigualdades. Outro aspecto relevante da TRC é a valorização dos relatos e contranarrativas das pessoas negras descrevendo suas experiências de vida relativas à subordinação racial. Estes princípios foram adaptados e ampliados para a área da educação, mantendo a raça como ponto central da análise.

A proposta de Letramento Racial Crítico, trazida por Ferreira, visa ressaltar a importância de um conhecimento mais profundo sobre raça e as influências do racismo na sociedade e mais especificamente na educação. A autora enfatiza que para alcançarmos uma sociedade mais justa e igualitária é necessário mobilizar a identidade racial negra e, sobretudo a branca, sendo esta a que goza dos maiores privilégios e a responsável pelas opressões e subjugações. Neste sentido ela aponta a importância de trabalhar o Letramento Racial Crítico nas escolas com alunos e professores, para desconstruir estereótipos, o racismo e o preconceito. Todos devem refletir sobre raça e racismo e o impacto destes nos currículos e fazeres escolares. Em seu livro *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas*, Ferreira (2014) enfatiza a importância deste letramento racial já na formação de professores. A pesquisa da autora se dá a partir do questionamento sobre como a pessoa se deu conta do racismo, propondo narrativas autobiográficas de professores, atuantes ou em formação, buscando identificar de que forma o racismo e a identidade racial estão imbricadas em suas vidas. Nesta proposta ela

busca ver os sentidos atribuídos a identidades raciais de negros e brancos, não só falar de racismo, mas colocar a branquitude em foco.

Os estudos sobre branquitude datam do final do século XIX, tendo inicialmente como principais expositores W.E.B. Du Bois (1903), seguido de Theodore W. Allen (1965). Estes estudos trazem a branquitude como características e ações em que ficam demarcadas a identidade, os aspectos psicológicos, culturais e sociais das pessoas brancas e dos privilégios que essas pessoas gozam. A branquitude está relacionada a uma hierarquização de raças, a relações desiguais, nas quais há a supremacia branca. O branco está no topo, é o modelo, o padrão.

No Brasil, os intelectuais Maria Aparecida Bento (2002), Lia Vainer Schucman (2012) e Lourenço Cardoso (2008) realizam diferentes pesquisas referentes à branquitude. Para Bento (2002) há um pacto narcísico entre as pessoas brancas, que se unem inconsciente ou conscientemente em um processo de autoproteção, que visa manter e garantir seus privilégios, desta forma reforçando as desigualdades e injustiças da sociedade. Já conforme nos aponta Schucman (2012), o privilégio branco é mantido a partir de uma ideologia de superioridade e hegemonia. A autora aponta a influência dos contextos sociais e das subjetividades para a manutenção de privilégios e imposição da identidade branca. Ela reforça que no Brasil a hegemonia branca se vale de elementos estéticos para reforçar e associar a branquitude com padrões de beleza. O status, a maior escolarização e a inteligência também são itens comumente associados às pessoas brancas. Cardoso (2008) reforça a branquitude como lugar racial de superioridade e acrescenta que esta não constitui uma essência e sim uma construção histórica e social e sendo assim pode ser desconstruída e ressignificada. Para o autor há uma “branquitude crítica” vivenciada por aqueles que desaprovam o racismo e de alguma forma agem contra as opressões e outra “branquitude acrítica”, que sustenta teorias sobre a superioridade branca. Porém o autor ressalta que independentemente de ser crítico, os privilégios e as vantagens são o que caracterizam toda a branquitude. Para a consolidação das ações afirmativas e de uma educação antirracista é imprescindível que a branquitude reconheça sua total responsabilidade na formação desta sociedade estruturalmente racista.

Conforme abordado no capítulo anterior, as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais (2004) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010) já apontam a obrigatoriedade da inclusão da discussão sobre questões raciais no currículo dos cursos

de licenciatura, pensando na formação inicial e continuada dos professores de todos os segmentos da educação. Esta proposta visa o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, presente em todo o sistema educacional. Infelizmente ainda vemos que muitos cursos de formação de professores não incluem em suas grades curriculares disciplinas que abordem as questões raciais. É nesse contexto que se evidencia a necessidade de o professor exercer sua autonomia e compreender a urgência de estudar e pesquisar sobre esta temática.

Sônia Beatriz Santos e outros autores (2022) afirmam que a formação inicial e continuada de professores na área das relações étnico-raciais permite uma visão muito mais ampla sobre a educação e o contexto em que a escola está inserida e ainda enseja ações mais contundentes para situações de preconceito e discriminação:

> Para além disso, possibilita preparar estudantes para observar e analisar a realidade sob o prisma do racismo e das desigualdades, violências e injustiças sociais, permitindo, portanto, planejar ações que, além de potencializar a aprendizagem de professoras(es)/pesquisadoras(es) em formação, promovam a conscientização acerca de conhecimentos e saberes desconsiderados pela cultura escolar eurocentrada. (SANTOS et al., 2022, p.5)

Em 2020 comecei a montar uma apostila para os educadores da Creche trazendo grandes personalidades do Movimento Negro. Selecionei alguns nomes e escrevi uma breve biografia desses intelectuais e citações com suas visões sobre a educação brasileira e o racismo, bem como a influência de seus legados para a consolidação das políticas de ações afirmativas. Abordei sobre Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Abdias do Nascimento, Beatriz Nascimento e Azoilda Loretto da Trindade. E pretendo dar continuidade a este documento, acrescentando outros intelectuais importantes para o Movimento Negro, a educação e a sociedade como um todo.

Ao trazer essas referências para o debate, eu busco consolidar algo que considero fundamental para o fortalecimento da autoestima dessas crianças: o reconhecimento de suas potências e o orgulho de ser negro. Acrescento aqui o conceito de Negritude, como processo basilar para essa autoafirmação dos corpos negros. O conceito de Negritude surge no início dos anos 1930, iniciado por Aimé Césaire (da Martinica), Leopold Seghor (do Senegal) e Leon Gotran Damas (da Guiana). Começou com um viés poético e literário e foi ampliado como movimento político e social, contra a metavisão racializadora e hegemônica e pela melhoria das condições de vida dos negros (MOORE, 2010), tendo

recebido influências do movimento Panafricanista[10] e da Revolução Haitiana[11]. O movimento Negritude também inicia com intenção de romper e desmistificar a visão perversa da raça como aspecto biológico (que visava a opressão, a subjugação e a hierarquização) e passa a usar o conceito de raça como noção operativa (MOORE, 1987), trazendo uma consciência identitária negra e se contrapondo à opressão colonizadora.

Aimé Césaire visava através da Negritude a luta contra a desigualdade e a busca por estabelecer sociedades mais justas. Para Césaire (1987) a tomada de consciência também é fundamental na Negritude, é um despertar da dignidade e a rejeição da opressão. Césaire salientou três fortes aspectos da Negritude: identidade, fidelidade e solidariedade, identidade relacionada ao orgulho de ser negro, a fidelidade com a ligação com a Terra-mãe e a solidariedade relacionada à irmandade entre pessoas negras.

A Negritude abarca fortemente um apelo por reparação e proteção da cidadania. Neste sentido, a Negritude tem relação com a capacidade de reverter e reparar os massacres e as feridas coloniais. É se saber subjugado, explorado, humilhado e ter a certeza desta injustiça e da urgência desta reparação. É o reconhecimento de que "não somos todos iguais", mas temos, ou devemos ter os mesmos direitos. E essa busca pela reparação não se dá individualmente, vem da força da união, da identificação das vivências, das dores e dos vigores, da ancestralidade, que carrega marcas físicas, corporais e mentais, que determina destinos. Essa união de pessoas negras não representa uma homogeneização, é justamente um respeito à diversidade. É o fortalecimento da identidade negra pela multiplicidade.

O desenraizamento de pessoas negras de seu berço africano, a sofrida travessia do Atlântico, o processo de colonização, a farsa da missão civilizatória, os movimentos eugenistas e tantas outras atrocidades deixam marcas físicas e psíquicas sem

---

[10] O Panafricanismo originou-se no fim do século XIX e inicio do século XX . É um movimento anti-imperialista e anticolonialista, liderado por Willian Eduard B. Du Bois e Marcus Garvey. Entre outros pontos significativos, esta ideologia política e social, preconiza a união dos povos do Continente africano e da diáspora, pelo reconhecimento de suas culturas e línguas originárias, pela defesa de seus direitos e contra o preconceito racial. Com o Panafricanismo, sob a liderança de Garvey, foi criada a maior organização negra da história: a Associação Mundial para Melhoramento da condição dos Negros (UNIA), valorizando e defendendo a liberdade e a dignidade do povo negro.

[11] Em 1804 houve a Revolução Haitiana. Foi um exemplo da união de negros escravizados, que se rebelaram contra o sistema, exigiram e lutaram pelo que queriam e enxergavam como direito. Conseguiram ser a primeira nação independente do Caribe, o primeiro país a abolir a escravidão e a primeira república negra do mundo. Conquistaram não só a liberdade das amarras da escravidão, mas a dignidade de ser negro em toda sua beleza, em toda sua identidade.

precedentes. Houve uma desconfiguração da identidade e da personalidade das pessoas negras. A Negritude vem como um movimento contrário a esta opressão, a estes preconceitos e estereótipos. Traz a importância do autorreconhecimento para uma confiança, valorização da identidade e orgulho de ser negro. Negritude, conforme nos diz Césaire, como afirmação e reafirmação de si, como fortalecimento da noção de ser humano, contra a visão do negro como coisa, animalesco e sujo (CÉSAIRE, 1987). Bell hooks também reafirma a potência da negritude: “Amar a nossa negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras.” (hooks, 2019, p.45)

No contexto da Educação Infantil ressalto os aspectos referentes à formação das identidades, do orgulho próprio e da autoestima, aspectos que futuramente irão fortalecer a autonomia e o poder de questionamento e enfrentamento. Na creche é muito nítida e genuína a expressão de felicidade e conforto das crianças quando as elogiamos. Elogios são importantes em todas as fases da vida e na criança interferem em sua segurança e na formação de sua personalidade. Não podemos enfatizar conteúdos ou os referidos “campos de experiência” citados na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e não pensar nas subjetividades, vivências e especificidades dessas crianças, no seu desenvolvimento psíquico saudável. A Educação Infantil deve abarcar a construção da autoconfiança das crianças.

Para Maria Aparecida Silva Bento (2012) a identidade racial está relacionada a cidadania, a direitos, “[...] Identidade racial é entendida como direito e como condição imprescindível para assegurar saúde, bem estar e desenvolvimento pleno de todas as crianças, em particular das negras, e como base imprescindível para uma sociedade que se propaga como igualitária.” (BENTO, 2012, p. 99). Segundo a autora, os adultos têm influência determinante na formação da identidade da criança. Essa identidade é formada na relação com os outros e esses outros que formam o “eu” é composto por pessoas como o pai, a mãe e os professores. E a forma como esse adulto entende, se percebe e sente sua identidade racial impacta na relação que a criança terá com seu corpo, na sua autoaceitação:

> Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem, seu autoconceito. Assim,

> podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança. (BENTO, 2012, p. 112)

Uma educação afrorreferenciada na Creche enfatiza a fundamental importância da população africana na construção histórica do nosso país. Muitos dos valores e costumes dos povos africanos que vieram à força para o Brasil foram adaptados às peculiaridades do nosso país, tornando-se parte do patrimônio histórico e cultural brasileiro. Azoilda Loreto da Trindade (2011) listou alguns valores civilizatórios afro-brasileiros que podem ser explorados na Educação Infantil, em uma perspectiva afro-brasileira e antirracista:

1) Energia vital: parte do princípio de que todos os seres e elementos da natureza têm uma energia e um valor. Pela cultura iorubá todos os seres são divinos. Os professores devem olhar as crianças vendo-as como sagradas e divinas, dando elogios, promovendo atividades em que elas sejam as protagonistas e que possam apreciar suas belezas.
2) Oralidade: valor muito importante no continente africano. Muitos saberes são passados oralmente. Exercitar o falar e o ouvir, aguçar a memória, escutar e cantar músicas, lendas e fatos cotidianos são aspectos fundamentais para o aprendizado e a convivência humana.
3) Circularidade: a roda expressa o movimento, a renovação, o processo e a coletividade, que estão presentes nas rodas de samba, de capoeira e nas histórias que eram contadas ao redor da fogueira (TRINDADE, 2011). As rodinhas de conversas e contação de história já são comuns na Educação infantil e fazem parte da rotina diária na Creche Vidigal. Trindade (2011) sugere que além das rodinhas haja mais momentos de cirandas e outras brincadeiras de roda.
4) Corporeidade: aprender o valor do próprio corpo, saber suas potencialidades e saber cuidá-lo e respeitá-lo.
5) Musicalidade: são os batuques, as danças, os cantos. Aproveitar toda a riqueza de ritmos do nosso país.
6) Ludicidade: relação com a vivência do que é divertido e da celebração da vida.
7) Cooperatividade: relação com a coletividade e o compartilhamento. Valores que foram essenciais para a sobrevivência e organização das pessoas negras trazidas à força do continente africano.

Na Educação Infantil já são corriqueiras as brincadeiras de pular, correr, cheirar e se exercitar. Na Creche Vidigal temos aulas de educação física e capoeira, mas nem todas as creches do município têm. Essas aulas muitas vezes são ofertadas por professores autônomos ou como representantes de algum projeto ou Organização não governamental. Quando o patrocínio de uma dessas organizações é desfeito também deixamos de ter essas aulas. A brincadeira e a ludicidade também fazem parte da rotina na creche, embora nem sempre as crianças sejam autorizadas a brincar do que desejam.

Trindade fala da insensibilidade de alguns professores frente ao racismo e da responsabilidade que temos que ter com as crianças, que sequer sabem se defender frente a situações de preconceito e racismo. Desses valores propostos pela autora quase todos já fazem parte do cotidiano da Creche, porém alguns precisam ser relembrados e reforçados, pois devido à rotina corrida muitas vezes deixamos de priorizar alguns valores tão caros ao desenvolvimento da criança. Não adianta nada ter um planejamento de aula estruturado, materiais, brinquedos e livros adequados ao propósito de uma educação antirracista, se na hora de pentear a criança, recriminar seu cabelo. Olhar para as crianças como seres sagrados, ouvi-las com atenção, elogiá-las e dar oportunidade para que elas sejam protagonistas também devem fazer parte dos fazeres cotidianos.

Bell hooks (2019) escreve sobre o viés político do olhar. O quanto o olhar das pessoas brancas oprime as pessoas negras e o quanto é preciso deslocar esse olhar que as pessoas brancas têm para as pessoas negras e os negros têm de si mesmos. A autora fala da cura pela consciência e reforça a importância da construção do autoamor como algo revolucionário e transgressor e diz que: “Não podemos nos dar valor do jeito certo sem antes quebrar as paredes de autonegação que ocultam a profundidade do auto-ódio dos negros, a angústia interior, a dor sem reconciliação” (hooks, 2019, p. 44).

Novamente reforço a intenção de trocar e compartilhar conhecimentos que contribuam para que nós, professores e alunos, não demoremos tanto tempo para reconhecermos nosso pertencimento racial e entendermos nosso papel na luta antirracista. É notório o avanço que tivemos na Creche em relação ao racismo e à educação antirracista. Os trabalhos realizados nas salas refletem esse engajamento dos professores e o empenho em pesquisar mais sobre o assunto e muitos passaram a expor com muita propriedade algumas temáticas que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

Em 2023 as professoras Sabrina Moraes, Raquel Alice Santana e Leandra Miranda fizeram uma apresentação para os demais educadores e a direção da Creche Vidigal, abordando sobre questões raciais e alguns outros pontos relacionados ao racismo, como colorismo[12] e política eugênica. Elas trouxeram muitas informações sobre o tema e mostraram livros importantes que trazem essas questões e depois abriram para o debate. Outros professores comentaram situações racistas que haviam sofrido ou assistido. Posteriormente, em outra data, essas mesmas professoras equipe apresentaram para os responsáveis o curta metragem *Dudu e o lápis cor da pele* (2018), do diretor Miguel Rodrigues, e falaram sobre as leis 10.638/03 e 11.645/08, que muitas famílias desconheciam. Depois os responsáveis também comentaram sobre o filme e sobre os temas que elas haviam abordado. Um pai disse o quanto seria importante que essas informações fossem levadas a outros espaços e outras pessoas. O filme apresentado aborda um tema muito relevante. Em toda nossa vida escolar ao falarmos "lápis cor da pele" nos remetia aquele rosa bem claro, tão claro que muito raramente encontramos um brasileiro com essa tonalidade de pele, todas as outras matizes são desconsideradas. Recentemente já estão fabricando alguns gizes de cera compostos por outros tons. É fundamental ter na creche materiais que as crianças possam ter uma identificação e que as ajudem a ampliar sua autoimagem. Essa mesma equipe de professoras da Creche Vidigal também fez misturas de tintas guache preparando potes com tons bem próximos a pele das crianças da creche, compondo esse material tão importante para trabalhar a diversidade e as identidades com as crianças.

Ao falar de Educação Infantil estamos pensando nas primeiras aprendizagens, primeiras descobertas, das fundamentais interações sociais, da aquisição de “códigos” de convivência, de formação e desenvolvimento da autoestima. Por estes motivos se trata de uma fase de enorme importância, onde afeto, acolhimento e valorização são fundamentais. Um dos aspectos que também faz parte desse afeto, desse acolhimento é a questão do sentimento de pertencimento. As crianças precisam estar em um ambiente que reflita a diversidade e em que elas se sintam representadas. Parte da referida

[12] O termo colorismo foi utilizado pela escritora norte-americana Alice Walker, em 1982. O termo é utilizado para ilustrar as diferentes tonalidades da pele negra e o quanto isso influencia nas relações sociais estabelecidas, quanto mais claro o tom da pele mais oportunidades de alcançar estudos e bons trabalhos, enquanto as pessoas com tom de pele mais escuro têm menos aceitação na sociedade e mais probabilidade de passar por situações de preconceito e racismo, o que faz com que muitas pessoas pardas passem a negar sua identidade racial e a querer se identificar com as pessoas brancas, para de alguma forma ter algum privilégio.

representatividade pode estar caracterizada nos brinquedos, nas imagens da sala e nos livros apresentados. No capítulo a seguir serão expostos alguns exemplos em que os livros de literatura infantil se apresentam como grandes aliados na proposta de uma educação para as relações étnico-raciais e para a representatividade e o fortalecimento da autoestima das crianças.

3. Literatura infantil e a autoestima de crianças negras

A literatura direcionada aos adultos já serviu para reforçar muitas ideologias dominantes e hegemônicas. Muitas dessas ideologias reforçavam, ou ainda reforçam, a segregação, a discriminação e o racismo. Diferentemente dos livros infantis que em sua maioria trazem desenhos e ilustrações ficcionais, os livros de História para jovens e adultos se valem de fotos para reforçar os ideais que pretendem disseminar e que passam a fazer parte do imaginário social das populações.

Os primeiros livros infantis escritos em países da Europa e traduzidos para muitos outros países traziam textos e imagens que pouco ou nada se adequavam à natureza das crianças. Muitos textos apresentavam narrativas de violência e que frequentemente provocavam medo nas crianças. Com o tempo, com as novas tecnologias e com a evolução da visão sobre o universo infantil, essas histórias e ilustrações foram se modificando. A literatura infantil é muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, além de influenciar na formação da sua personalidade e interferir na construção de sua autoestima. Por isso a seleção de livros na Educação Infantil deve ser muito criteriosa, sobretudo quando se pensa em educação antirracista.

3.1 Breves considerações sobre a literatura infantil

Primeiramente é importante ressaltar que a chamada literatura infantil foi se modificando conforme a visão que se tem de infância e a concepção sobre o desenvolvimento da criança. Muitos contos clássicos estrangeiros em seus textos originais traziam algumas cenas dramáticas e às vezes inadequadas para o universo infantil. Inicialmente nestes livros havia poucas ilustrações, ou as imagens trazidas não representavam o universo infantil.

A tradução e publicação dos livros estrangeiros *Contos da Carochinha,* de Alberto F. Pimentel, em 1896, e de *Patinho feio*, de Franz Richter, em 1915, representaram um dos grandes marcos da publicação da literatura infantil no Brasil. Os primeiros livros direcionados às crianças não tinham ilustrações, ou traziam imagens em apenas uma cor e com desenhos que ainda não despertavam tanto interesse das crianças.

As pesquisas referentes à Psicologia do desenvolvimento e à Pedagogia influenciaram a visão sobre a criança e a educação, repercutindo na edição e seleção dos materiais didáticos e pedagógicos a serem utilizados. Com a constatação de que a criança não é um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981), que ela tem características, anseios e desejos próprios, a concepção de educação e o foco da escrita literária direcionada a esta faixa etária também foram se modificando.

O papel da literatura infantil na primeira infância passa pela ampliação do vocabulário, início do processo de letramento, estímulo à formação do leitor e pelo despertar da atenção e concentração. Ao ouvir histórias a criança também desenvolve sua imaginação e criatividade. Corsino (2010) cita outros diferentes aspectos e funções do texto literário na Educação infantil:

> A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva. [...] Na Educação Infantil, o texto literário tem a função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (CORSINO, 2010, p. 184)

As pesquisas de Graça Ramos (2011) apontam que o aumento da escolarização, as mudanças sociais e o aprimoramento das técnicas gráficas foram fundamentais para a mudança das publicações destes livros, que passaram a apresentar uma quantidade muito maior de ilustrações, entendendo a importância destas para a formação dos pequenos leitores. O destaque nas ilustrações foi reforçado a partir de 1960 em outras partes do mundo. No Brasil, dando sequência ao crescimento da literatura infantil e juvenil, a partir de 1970, deu-se início a publicação de livros como *Flicts* (1970), de Ziraldo, em que a ilustração tinha o peso de uma narrativa textual e não aparecia apenas como algo decorativo (PEREIRA, 2018). A ilustração se apresenta como mais uma linguagem e não apenas como uma reprodução da narrativa verbal, às vezes em uma relação de diálogo com o texto e por vezes trazendo um contraponto do que está sendo narrado. O ilustrador passou a ser reconhecido como coautor e seu nome começou a aparecer na capa dos livros. Para o público infantil as ilustrações são ainda mais relevantes e interferem diretamente no interesse das crianças pelas histórias. Ao longo dos anos as editoras foram aprimorando suas técnicas gráficas e de diagramação e já há

livros em 3D (três dimensões), e outros que oferecem alguma participação da criança, como colar adesivos, desenhar, colorir e continuar a história. Pereira (2016) também fala do leitor como coautor destas obras ilustradas, sendo também responsável pela construção do significado, formando uma tríade autor-ilustrador-leitor. Atualmente, em tempos em que a tecnologia impera, a publicação dos livros precisa de alguma forma acompanhar os avanços tecnológicos e atrair o interesse destes leitores de telas. Pinheiro (2018) fala de um tripé composto por texto escrito, ilustração e projeto gráfico. A autora também faz uma distinção entre livro ilustrado e livro com ilustração. No primeiro, o texto e a imagem têm a mesma importância e se complementam, e, no segundo, a ilustração acompanha a narrativa e não é necessária para a compreensão do texto. As ilustrações podem enriquecer narrativas, como também podem reforçar estereótipos e estigmas, cristalizando representações no imaginário dos leitores.

3.2 Literatura infantil por uma educação antirracista e pela representatividade e autoestima das crianças negras

Quando falamos em uma literatura infantil que preza pela diversidade e por uma educação antirracista, as imagens tornam-se ainda mais relevantes. As ilustrações devem ser significativas, sem estereótipos, enaltecendo a representatividade e fortalecendo a construção de uma autoimagem positiva.

Somos de uma geração que cresceu vendo na televisão e nos livros, pessoas negras apenas como empregados ou escravizados, sempre em uma posição subjugada, subalternizada. Em nossa infância crescemos escutando os “contos clássicos”, com princesas louras, príncipes encantados, histórias extremamente fantasiosas e completamente distantes da realidade da maior parte dos brasileiros. Nas escolas de Ensino Fundamental, os homens negros apareciam nos materiais didáticos quase que exclusivamente como escravo, açoitado, ou em outras posições de submissão, desvinculado de sua cultura e potência. E na Educação Infantil a literatura apresentada, em geral, trazia personagens muito fora da realidade cotidiana das crianças e não valorizava a cultura negra, a afetividade e a diversidade.

Cuti (2010) chama atenção para o fato de a Sociologia e a Antropologia no Brasil terem se desenvolvido a partir de bases racistas, que acreditavam que a ascensão do país viria com o embranquecimento da população. Essas ideias hierarquizadoras de raças

e discriminatórias também marcavam o crescimento da literatura brasileira. Um exemplo de uma literatura calcada nesses ideais de embranquecimento são as obras do escritor Monteiro Lobato. Admirador confesso da seita supremacista branca Ku Klux Klan, que assassinava negros nos Estados Unidos, Lobato era também um dos signatários dos planos eugenistas no Brasil. Suas obras apresentam personagens negros em papeis subalternizados e estereotipados e trazem frases visivelmente racistas quando se referem a pessoas negras (SOUZA, 2020).

É válido ressaltar que a literatura também contribuiu fortemente para solidificar a ideia do Brasil como uma democracia racial e também para divulgar e solidificar as ideias de hierarquização de raças, higienismo e eugenismo que marcavam a sociedade, desta forma ia se construindo uma visão estigmatizada sobre as pessoas negras, fortalecendo o preconceito e o racismo. Os personagens negros das histórias representavam papeis subalternizados e estereotipados, como o homem negro violento, ligado ao crime ou a mulher negra como escravizada, doméstica ou a “mulata gostosona". É preciso construir novos referenciais. Estamos formando uma nova geração de leitores e quais são suas referências e identificações?

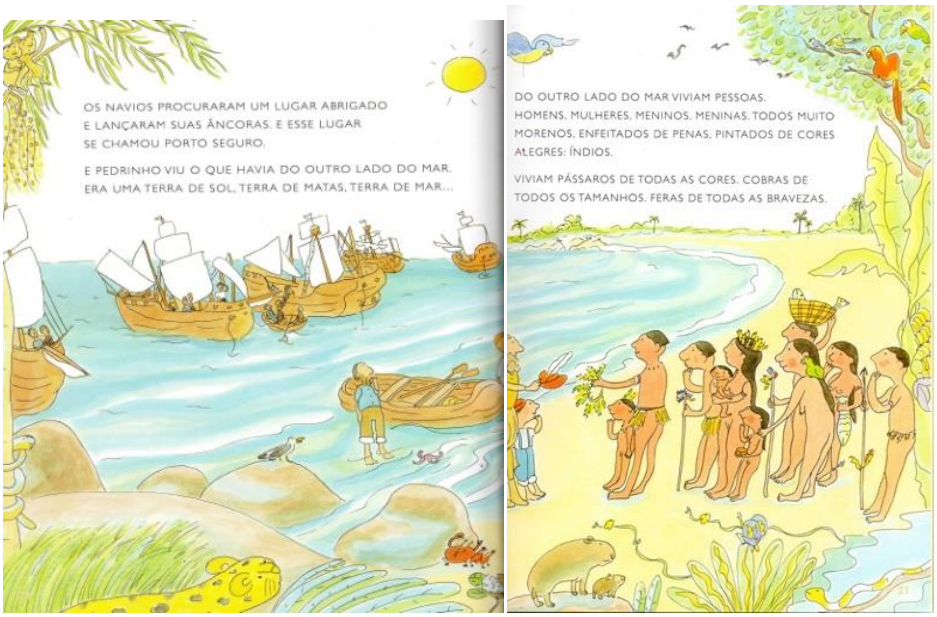
A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, em seu livro *O perigo da história única* (2019), diz que, quando criança, ela gostava muito dos livros de literatura inglesa que lia. Apesar de ela não ter identificação com muitos temas trazidos, eles despertavam sua imaginação. Por muito tempo ela desconhecia que pessoas como ela também poderiam existir na literatura. Foi quando ela teve a oportunidade de ter acesso a outra literatura que pôde de fato se reconhecer nos livros: “O que a descoberta de livros de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros” (ADICHE, 2019, p. 13).

Aqui comentarei sobre uma história que ilustra um pouco sobre esse “perigo da história única” que nos aponta Adiche (2019). É uma história que já contei algumas vezes para meus alunos e que infelizmente ainda deve estar sendo contada por muitos professores, o livro *Faz muito tempo*, escrito por Ruth Rocha (2009) e ilustrado por Helena Alexandrino. A história fala sobre Pedrinho, uma criança que veio com outras pessoas de caravela de Portugal para o Brasil e aqui chegando encontraram os “índios”, com quem conversaram harmoniosamente, trocaram objetos e os portugueses colocaram uma cruz e “rezaram uma missa, os índios não sabiam o que era missa, mas acharam bonito e faziam todos os movimentos e gestos dos portugueses” (ROCHA, 2009, p. 26).

Depois a história diz que algumas caravelas foram para as índias e outras para Portugal, para contar ao Rei sobre as aventuras que tinham vivido e “as histórias da linda terra descoberta por Pedro Álvares Cabral” (ROCHA, 2009, p. 27). Friso aqui a palavra “descoberta”, o Brasil não foi descoberto, foi invadido, saqueado. Os portugueses impuseram sua religião, seus modos de vida, mataram milhares de indígenas.

Essa é a história que é contada pelo ponto de vista dos europeus colonizadores, que “descobriram” o Brasil, sem encontrar nenhuma resistência dos povos originários, que teriam tido uma convivência pacífica e harmoniosa, que vieram para civilizar os povos “selvagens”. Não fala das atrocidades que cometeram com os indígenas, da exploração das terras e de suas riquezas, muito menos sobre a escravização dos povos africanos. Ainda que este seja um livro ficcional e não um livro de História e que seja direcionado ao público infantil, considero que temos que ter o cuidado para que essas narrativas não passem a fazer parte das aprendizagens das crianças já em tão tenras idades. As ilustrações do livro também reforçam estereótipos:

Figuras 1 e 2 – Imagens do livro *Faz tanto tempo,* de Ruth Rocha (2009)



Fonte: Livro *Faz tanto tempo,* de Ruth Rocha (2009)

Os estudos e pesquisas sobre discriminação, preconceito e racismo foram fundamentais para que materiais, histórias infantis e livros didáticos fossem observados sobre uma outra perspectiva. Os documentos oficiais que apontam um viés antirracista e embasam a educação para as relações étnico-raciais - referenciados nos capítulos anteriores - também fomentaram uma nova percepção, edição e comercialização destes materiais.

A escritora e professora Eliane Debus (2017) realizou uma pesquisa tecendo considerações sobre a produção escrita a partir do viés da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, partindo das obras dos escritores Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Julio Emílio Brás e Georgina Martins, que já traziam elementos dessa temática antes da Lei 10.639/03. Embora as escritas desses autores não sejam direcionadas à faixa etária das crianças da creche (de 0 a 4 anos), Debus (2017) chama atenção para pontos importantes de obras literárias dos referidos autores ao abordar os seguintes assuntos: oralidade, encontros geracionais, ancestralidade ligada à identidade, superação da vida escravizada, reconto de histórias africanas, valorização da figura do Griot[13], tradições e especificidades de determinados povos africanos, mapeamento e informações geográficas de algumas regiões da África. Estas histórias de alguma forma despertam a reflexão sobre a diversidade e multiplicidade cultural e trazem os valores da sabedoria ancestral.

Segundo Debus (2017), a literatura infantil e juvenil no Brasil até a década de 70 não costumava abordar temas polêmicos como desigualdade social, relações de gênero e preconceito racial e atualmente houve um crescimento das obras que trazem tal abordagem. Georgiana Martins, aponta Debus, é uma das poucas autoras que trazem a questão social para o público infantil e juvenil, apresentando as mazelas e agruras vividas por algumas crianças brasileiras, situações de trabalho infantil, marginalização, pobreza e abandono. A autora também expõe sobre racismo, homossexualidade e adultização precoce. Para Debus, as narrativas que trazem questões existenciais e desigualdades sociais contribuem para uma conscientização do leitor e um crescimento pessoal deste como cidadão, criando vínculos para além do espaço escolar.

[13] Na tradição cultural da África ocidental, a figura do Griot é representada por uma pessoa mais velha, responsável por transmitir e preservar histórias e conhecimentos do seu povo. (PORTO, 2016)

Ao analisar a obra de Júlio Emílio Braz, Debus (2017) salienta algumas histórias do autor que trazem cenas de preconceitos raciais frequentes nas escolas, tais como apelidos pejorativos que abalam a autoestima dos personagens retratados. Tais narrativas refletem a realidade das crianças que buscam se assemelhar às pessoas brancas, para assim conseguirem ter mais reconhecimento e popularidade no ambiente escolar, nesse sentido, as histórias suscitam a reflexão sobre a brutalidade desses preconceitos.

Debus salienta que a representação de uma criança negra na história não garante que trará noções de pertencimento e que muitas vezes os livros para o público infantil se distanciam da leitura como simples momento de prazer, e passam a apresentar "[...] um caráter utilitário, estando vinculados a padrões moralizantes e pedagógicos, sem comprometimento com o estético, incapaz de despertar o leitor para o prazer do texto." (DEBUS, 2017, p. 76). Percebo que esta é uma prática comum nas escolas, inclusive na creche, em que os livros servem como meio para a produção de trabalhos coletivos dos alunos, que servirão para decorar as salas de aula, e não trazem a representatividade, além de não despertarem o prazer e a ludicidade própria da criança.

A promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 provocou uma significativa mudança nas publicações de livros com personagens negros e que abordam a temática sobre a cultura negra, africana e afro-brasileira. Neste período houve uma espécie de corrida editorial apostando nesse nicho para fortalecer as vendas. A distribuição de livros para as escolas, fomentada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), demarca este interesse mercadológico. Inicialmente muitas obras reforçavam uma visão estigmatizada sobre pessoas negras, como o menino pobre que joga futebol, a mulher negra como empregada doméstica, o cabelo tão forte que é capaz de carregar toneladas, crianças sem nome e sem família, entre outros.

Ainda não há um consenso sobre a denominação da literatura que traz personagens negros, podendo variar em razão do pertencimento étnico-racial do autor e dos assuntos abordados na mesma, podendo ser referenciadas como literatura negra ou afro-brasileira as produções literárias que utilizem a temática da cultura africana e afro-brasileira.

O escritor Cuti (2010) defende a denominação "literatura negro-brasileira", argumentando que chamar de "literatura africana" a literatura escrita por negros brasileiros apaga a complexidade das diferentes culturas dos inúmeros países que

compõem o continente africano, além de não representar a diversidade e as peculiaridades raciais do nosso país. Em suas palavras: ”A literatura africana não combate o racismo brasileiro” (CUTI, 2010, p. 36). Para o autor não é uma questão de cor da pele, e sim uma relação com as performances negras, com a afirmação da identidade negra, com a vivência e com as subjetividades experienciadas por este grupo em nosso país:

> A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo que a englobaria como um todo a receber daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer. Por se tratar de participação na vida nacional, o realce a essa vertente literária deve estar referenciado à sua gênese social ativa. O que há de manifestação reivindicatória apoia-se na palavra “negro”. (CUTI, 2010, p. 45)

Em relação à literatura direcionada ao público infantil é importante trazer a contribuição da escritora Sônia Rosa. A pedagoga é uma autora brasileira voltada para a literatura infantil, com cerca de 40 livros publicados. Seu primeiro livro, *O menino Nito*, foi escrito em 1995. A autora trabalhou como professora da rede municipal do Rio de Janeiro por muitos anos. Sônia Rosa também é contadora de histórias e trabalhou na sala de leitura da rede, sendo responsável por dinamizar a circulação dos livros e estimular o desenvolvimento pelo gosto da leitura dos professores e alunos. Para Rosa, é fundamental incluir o amor ao dar aula e ao contar histórias, permitindo trocas, partilhas e reflexões sobre a vida. Seus livros, mesmo quando não trazem uma referência direta à cultura africana ou afro-brasileira, apresentam nas narrativas e ilustrações personagens negros em contextos de muito afeto.

Ao longo de sua jornada como educadora, Rosa buscou se aprofundar nos estudos sobre diversidade e relações étnico-raciais para escrever seus livros com a temática africana e afro-brasileira e compor seus personagens negros. A autora cursou o Mestrado em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ, onde aprendeu conceitos e preceitos fundamentais para sua trajetória de escritora, como: letramento racial; a importância de partilhar saberes em uma perspectiva de construir uma sociedade sem manifestações preconceituosas e racistas; branquitude e racismo estrutural (GELEDÉS, 2021). Ao escrever sua dissertação nesta instituição em 2019, a escritora cunhou o termo

“literatura negro afetiva”, para descrever a sua forma de escrita, marcada pelo respeito à diversidade. Neste sentido, segundo a autora, sua escrita visa promover uma convivência interracial mais respeitosa e digna entre os brasileiros de todas as idades na perspectiva de uma sociedade não racista:

> Reforço aqui a necessidade de trazer personagens negras em situação de conforto, respeito e dignidade para este espaço artístico singular, que é o livro voltado para infância e juventude. Este potente objeto de arte pode contribuir para a formação racial das crianças e jovens brasileiros. E ainda, esses livros podem atuar como um eficaz letramento racial, contribuindo para uma formação dentro da diversidade por meio de saberes ligados à racialidade. (PORTAL GELÉDES, 2021, n. p.)

É fundamental as crianças se reconhecerem e se identificarem nessas histórias trazidas para a sala de aula, as quais devem despertar nelas a sensação de pertencimento, e reconhecimento. Ao valorizar sua cultura, elogiar e enaltecer suas virtudes, estamos contribuindo para aumentar a autoestima da criança, conforme ressalta Lázaro Ramos: "Sempre que uma criança admira as características físicas e a personalidade de um personagem, se identificando com ele, ela aprende a gostar um pouco mais de si mesma" (RAMOS, 2018, p. 50).

A análise e seleção dos livros de literatura negro-brasileira, ou que trazem aspectos que envolvem a cultura africana ou afro-brasileira, requer muito além de um simples folhear, é preciso uma base mais teórica para fundamentar tais análises, à luz de pesquisas sobre o Movimento Negro, a educação para as relações étnico-raciais e a educação antirracista. Luena Pereira (2016) ressalta esta lista de itens como referências das histórias com a temática da cultura africana e afro-brasileira:

> 1. Religiões afro-brasileiras, religiões africanas, deuses africanos.
> 2. Histórias e contos referentes a tradições afro-brasileiras.
> 3. Mitologia africana e contos africanos traduzidos ou recriados.
> 4. Tradição oral, histórias de mais velhos, família e ancestralidade.
> 5. Conflitos do cotidiano e construção da identidade.
> 6. Estética afro-brasileira e autoestima.
> 7. Aventuras que envolvem personagens de várias origens étnicas, permeadas pelo ideário da amizade e do interesse pelas diferenças estéticas, de origem e culturais.
> 8. Aspectos históricos e geográficos africanos.
> 9. Música, vocabulário, comida, lutas e danças de origem africana ou afro-brasileiras: capoeira, samba, ritmos, festas populares.

> 10. Histórias que não se referem diretamente às questões étnicas ou da cultura afro, mas contam com personagens negros como protagonistas. (PEREIRA, 2016, p. 12)

É muito importante ressaltar que, para a faixa etária dos alunos da creche, alguns livros relacionados à cultura africana ou afro-brasileira muitas vezes despertam pouco interesse das crianças. Um livro muito utilizado durante anos por muitos professores na Educação Infantil é o *Menina bonita do laço de fita* (1986), de Ana Maria Machado, com ilustração de Rosana Faria. O livro tem imagens bonitas, alguns diálogos afetuosos, mas um tanto estereotipados. Resumidamente a história se desenvolve a partir de um coelho branco que quer ser da cor da menina bonita, uma menina negra de cabelos cacheados. O coelho na verdade aparece como protagonista e não a menina. E esta não aparece na história se relacionando ou brincando com outras crianças.

Figura 3 – Imagem do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986)



Fonte: Livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986)

Os livros que trazem personagens que de alguma forma se assemelham às crianças negras da creche e trazem um contexto familiar e de afetividade, conforme nos aponta Sônia Rosa (2021), costumam prender mais a atenção das crianças. Na Creche Municipal Vidigal, gostamos muito de utilizar, por exemplo, o livro *Tanto, tanto* (2019),

uma tradução de Ruth Salles da obra *So Much* (2008). Esta história é escrita pela dramaturga e autora britânica Trish Cook, que traz uma ilustração muito bonita de Helen Oxemburg, com imagens das pessoas de forma mais realista e um conteúdo que traz muita afetividade entre os membros de uma grande família negra.

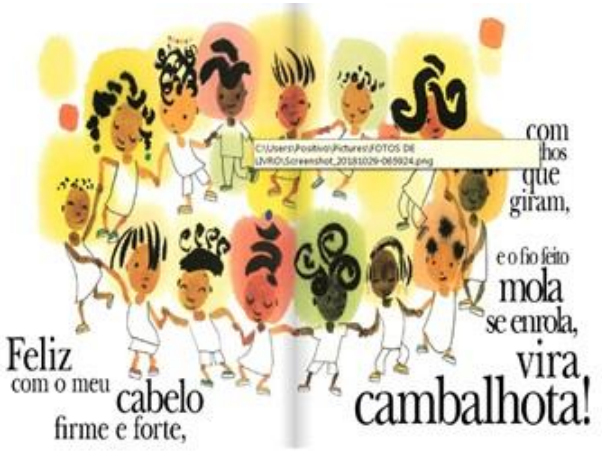
Figuras 4, 5 e 6 – Imagens do livro *Tanto, Tanto,* de Trish Cook (2008)



Fonte: Livro *Tanto Tanto*, de Trish Cook (2008)

A temática do cabelo crespo vem sendo bastante explorada nos livros infantis. Tais obras trazem uma forma muito importante e interessante de valorizar a beleza destes cabelos e indiretamente trabalhar a autoestima positiva. O livro *Meu crespo é de rainha* ([1999] 2018), uma tradução de Nina Ricci da obra *Happy to be Nappy*, da autora estadunidense bell hooks, e ilustração de Chris Raschka, traz vários elogios a diferentes tipos de cabelos e penteados de pessoas negras: "lindo"; "cheiro doce"; "cheio de chamego e aconchego". Os adjetivos utilizados de alguma forma reforçam a autoestima e identidade positiva das crianças, enfatizando a liberdade de escolhas, ao deixar o cabelo preso, solto, curto, longo ou moicano. As imagens contidas no livro ilustram os diferentes tipos de penteado.

Figura 7 – Imagem do livro *Meu crespo é de rainha,* de bell hooks ([1999] 2018)



Fonte: *Meu crespo é de rainha,* de bell hooks([1999] 2018)

Outro livro muito usado na Educação Infantil é *O cabelo de Lelê* (2012), da autora Valéria Belém e ilustração de Adriana Mendonça. Esta história inicia com uma criança, a Lelê, se olhando no espelho e se mostrando insatisfeita com seu cabelo cacheado, joga para cá e para lá e se pergunta de onde vêm estes cachos. Lelê procura essa resposta em um livro sobre os países africanos, onde ela se reconhece e passa a gostar e valorizar seu cabelo crespo. Novamente a ilustração do livro (conforme as figuras abaixo), com diferentes penteados e características dos cabelos crespos, ajuda a criança poder de alguma forma se reconhecer nas imagens que vê.

Figuras 8 e 9 – Imagens do livro *O cabelo de Lelê,* de Valéria Belém (2012)





Fonte: Livro *O cabelo de Lelê,* de Valéria Belém (2012)

No livro *O mundo de black power de Tayó* (2013), com ilustrações de Taisa Borges, a autora Kiusam de Oliveira traz uma criança empoderada, que tem orgulho de seus cabelos e enfrenta ou não liga para críticas de outras crianças sobre estes. Deste modo a história apresenta maneiras de lidar com o racismo e fortalecer a autoestima e autoimagem positiva.

Figura 10 – Imagem do livro *Black Power de Tayo,* de Kiusam de Oliveira (2013)



Fonte: Livro *Black Power de Tayo,* de Kiusam de Oliveira (2013)

A escritora Kiusam de Oliveira é doutora em Educação e além de escrever também atua como formadora de educadores. Foi professora por mais de 25 anos, é ativista pelos direitos humanos e atua no Movimento Negro Unificado há mais de 30 anos. A autora valoriza a educação afrorreferenciada, pois assim, o corpo todo e não só a mente é considerado no processo de aprendizagens e vivências (OLIVEIRA, 2020). Segundo Oliveira (2020) sua escrita é elaborada a partir de suas experiências enquanto criança e mulher negra que luta pelos direitos humanos com foco em raça e gênero. A partir do termo cunhado por Cuti (2010) literatura negro-brasileira, Kiusam acrescenta a palavra encantamento e a define desta forma:

> [...] A literatura que proponho Negro-Brasileira do Encantamento está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas. Acredito que uma história bem narrada a partir de personagens que retratem histórias reais vivenciadas nos cotidianos infantis de todas as crianças, negras e não-negras – são fundamentais para a elevação da autoestima e promoção do bem-estar físico, mental, psíquico e espiritual de todas as crianças. Também, característico dessa literatura fornecer referenciais instrumentais e simbólicos para que as crianças negras

> consigam combater o racismo, fundamentações que só quem é negro pode ser capaz de compartilhar [...]. (OLIVEIRA, 2020, p.10)

Um exemplo de uma abordagem super pejorativa sobre o cabelo de uma personagem é o livro *Peppa* (2017), de Silvana Rando, com ilustração da própria autora. No livro, a personagem Peppa tem os cabelos descritos pela autora como pretos e volumosos. Em um momento da história o texto diz que Peppa tinha nascido assim: linda e cabeluda. Este cabelo também é descrito como o mais forte do universo, puxa carrinho de compras, é utilizado para brincadeira de cabo de guerra, puxar geladeira e é cortado por sua mãe com alicate e utilizado para fechar pacote de biscoito. Em algumas cenas a personagem aparece nas ilustrações com expressão de satisfação, recebendo olhares estranhos das pessoas a sua volta e em algumas cenas está com expressão de raiva, até que um dia ela passa por um salão de beleza e visualiza ali a solução para seus problemas, junta o que tem de dinheiro e vai alisar o cabelo. A cabeleireira diz que dará muito trabalho, mas dará um jeito. Peppa sai do salão com o cabelo alisado, mas percebe que não pode ir à piscina e nem pegar chuva. Peppa então resolve deixar o cabelo natural de novo.

Figura 11 e 12 – Imagens do livro *Peppa, de* Silvana Rando (2017)



Fonte: Livro *Peppa*, de Silvana Rando (2017)

No ambiente escolar, histórias como essa viram o pesadelo de muitas crianças que encontram alguma identificação com estes estereótipos e passam a ser zombadas por seus colegas, fazendo referência ao nome da personagem, contribuindo para solidificar a construção de uma autoimagem negativa de si mesma. A parte do texto resultante da icônica Marcha Zumbi dos Palmares[14], liderada pelo Movimento Negro Unificado, em 1995, ilustra muito bem o que imagens distorcidas e preconceituosas podem causar em crianças negras:

> [...] a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania. (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995)

As reivindicações propostas pelo movimento Negro na Marcha Zumbi dos Palmares serviram de base para muitos documentos oficiais que passaram a abordar de forma diferente a questão racial, o racismo, a história do Brasil e a educação para as relações étnico-raciais.

A seguir trago exemplos de livros utilizados na Creche Vidigal e de atividades que realizamos a partir da contação de algumas histórias e farei algumas análises a partir dos pressupostos teóricos já citados.

[14]A Marcha Zumbi dos Palmares ocorreu em Brasília em 1995, durante as comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi. O documento, fruto das reivindicações do Movimento Negro, denunciava o racismo e pedia a universalidade da cidadania, para minimizar as diferenças e desigualdades entre os povos. A escola e a educação faziam parte dos instrumentos para atingir essa universalidade.

3.3 Alguns exemplos de atividades realizadas a partir de livros e contação de histórias

Alguns dos livros que serão apresentados nas próximas seções foram selecionados pelas professoras das turmas, sem a minha intervenção direta como coordenadora. Muitas vezes eu apenas reforçava a importância da representatividade, de trazer a estética negra de forma positiva, a obrigatoriedade de trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais e relembrava à equipe os livros que temos na creche relacionados a esses temas e trazia algum material ou texto para enriquecer as reflexões sobre as questões raciais. Outros livros foram utilizados a partir das minhas sugestões de forma mais direcionada. Muitos professores se mostravam interessados e motivados em utilizar determinados livros e desenvolver atividades sobre o tema, outros educadores de alguma forma ignoravam a sugestão ou não davam ênfase ao que poderia ser desenvolvido. As atividades realizadas a partir das histórias contadas muitas vezes também partem da autonomia do professor em selecionar materiais e formatos dos trabalhos. Ao longo do processo pude acompanhar mais de perto as atividades realizadas com algumas turmas e era prazeroso ver o envolvimento dos professores e a forma com que as crianças também se expunham e se expressavam diante daquelas propostas. Assim pude obter mais detalhes para descrever e refletir sobre as atividades.

Algumas dessas obras literárias são do meu acervo pessoal, que empresto para os professores, mas a maioria dos livros utilizados foi entregue pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e outros foram comprados pela equipe em algumas edições da Bienal do livro e no Salão do Livro Infantil e Juvenil, nos quais recebemos um valor da prefeitura para comprarmos livros para a Creche. Geralmente eu e algum membro da direção e alguma outra professora participávamos das escolhas para a compra desses livros. Em 2021 a secretaria de educação determinou que 20% do dinheiro destinado a compra de livros na Bienal deveria ser de obras literárias relacionas às questões raciais e educação para as relações étnico-raciais. A Gerência de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Rio de Janeiro enviou para as escolas uma lista de sugestões de livros para diferentes faixas etárias. Os professores também receberam um *voucher* para comprar na Bienal do livro.

A seguir seguem alguns exemplos, descrição e imagens de atividades realizadas na Creche a partir de livros de literatura infantil que trazem as temáticas africana ou afro-brasileira. Os responsáveis pelas crianças que aparecem em algumas das imagens que serão apresentadas nos próximos itens assinaram um termo de autorização de imagem/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme modelo anexado à dissertação (Anexo A).

3.3.1 Atividade realizada a partir da história *Chuva de manga,* de James Rumford (2005)

Figura 13 – Criança de turbante segurando o livro *Chuva de manga* (2005)



Fonte: Acervo Pessoal

Essa atividade foi realizada com a turma de Berçário II após a contação da história *Chuva de manga (Mango rail)*, com texto e ilustração do norte americano James Rumford

(2005). Na história, o menino Tomás vive no Chade, um país no centro do continente africano. As ilustrações apresentam cores fortes e marcantes e algumas mulheres com turbantes, que carregam objetos em suas cabeças. Em meio a paisagens áridas, Tomás e toda sua comunidade ficam à espera da floração da mangueira, que levará a uma "chuva de mangas": "Vem um pouco de chuva, floresce a mangueira, vem uma pequena ideia, floresce a imaginação" (RUMFORD, 2005, p. 3).

Figura 14 – Crianças observando a história *Chuva de manga* e a fruta



Fonte: Acervo Pessoal

Após ouvirem a história, as crianças da Creche provaram a manga, viram as folhas de uma mangueira, e as professoras colocaram turbantes nas crianças que demonstraram interesse em adornar suas cabeças.

Esse livro apresenta um exemplo de história que aborda uma região do continente africano, apresentando alguns hábitos e costumes locais Os protagonistas são pessoas negras e há uma demonstração de relações comunitárias, de vivências compartilhadas.

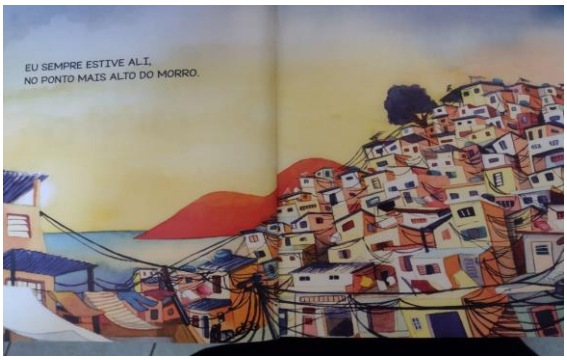
É importante ressaltar que embora o livro apresente muitos aspectos positivos e relevantes sobre a cultura daquele local, também é preciso estar atento para que não haja uma generalização de informações que induza o leitor a imaginar que no continente africano, que é constituído por mais de cinquenta países, só há pessoas negras e regiões de muita pobreza.

3.3.2 Atividade realizada a partir da história *Maria Preta,* de Otávio Junior (2021)

O livro escrito por Otávio Junior (2021) e ilustrado por Ana Cardoso conta a história de uma árvore no topo de um morro. Esta árvore deu muitos frutos e acompanhou as histórias de muita gente daquela comunidade, viu alguns nascerem, alguns partirem, ouviu histórias de dor, de amor. O autor do livro nasceu e mora no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, onde abriu a primeira biblioteca da comunidade. As imagens do livro se assemelham muito com a paisagem que as crianças veem no Vidigal.

No Vidigal há uma árvore muito conhecida pelos moradores, ela se destaca na paisagem e a região onde ela se localiza é chamada de “arvrão”. E há o Mirante do arvrão, onde são realizados muitos eventos, frequentados muitas vezes por pessoas que não moram no Vidigal.

Figura 15 – Imagem da história *Maria Preta* (2021), de Otávio Junior



Fonte: Livro *Maria Preta* (2021), de Otávio Junior

Figuras 16 e 17 – Fotos tiradas do alto da comunidade do Vidigal, com a visão das casas, do mar e da árvore que é chamada pelos moradores de “arvrão”





Fonte: O globo (2014). Foto de Guilherme Leporace

Na atividade realizada por uma das turmas do Maternal II (figura 16), as professoras também buscaram fazer essa relação entre as ilustrações do livro com aquelas vistas nas ruas da comunidade. As crianças contaram um pouco da história de suas vidas e de suas famílias. Esta atividade teve como proposta trazer a noção de pertencimento, localização espacial, valorização da identidade e cultura pessoal e local e respeito às vivências neste território do Vidigal, nas dimensões espacial e social. Corroboro a visão de território por aquela trazida pela Gerência de Educação para as Relações Étnico-raciais do Rio de Janeiro, que pontua: “Compreendemos o Território como espaço educador e cidadão, possibilitador de múltiplas aprendizagens, e por essa razão, não pode estar apartado da escola” (GERER, 2021, p. 9)

Figura 18 – Mural realizado pela turma Maternal II



Fonte: Acervo Pessoal

Na turma de berçário I, as crianças observaram a paisagem do Vidigal pelo solário da creche e depois, com a colaboração das educadoras, elas pintaram caixas de

papelão, para representar suas casas, que foram identificadas com fotos do rosto de cada criança. No painel há o morro Dois irmãos, a Avenida Niemeyer e o mar abaixo, imagens que representam as paisagens vistas diariamente pelos moradores do Vidigal.

Figura 19 – Painel realizado pela turma berçário I



Fonte: Acervo Pessoal

3.3.3 Atividade realizada a partir do livro *Da minha janela,* de Otávio Junior (2019)

O livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019), com ilustrações de Vanina Starkoff, apresenta as imagens que uma criança vê de sua janela em uma favela no Rio de Janeiro. O livro foi vencedor do Prêmio Jabuti 2020, na categoria Literatura Infantil. Com referências ao Complexo da Penha e do Alemão, região em que vive o autor, as ilustrações também revelam semelhanças com muitas outras comunidades do Rio. Uma gama enorme de cores, a presença do funk, pessoas soltando pipa e pegando sol na laje, e até os dias de operações policiais são alguns dos elementos trazidos nas imagens e que representam muitas favelas cariocas, inclusive bem próximas ao que as crianças

veem cotidianamente no Vidigal (figuras 20 e 21). Em uma das páginas as crianças estão usando roupas que parecem o uniforme das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Figura 20 – Imagem do livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019)



Fonte: Livro *Da minha janela,* de Otávio Junior

Figura 21 – Imagem do livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019)



Fonte: Livro *Da minha janela*, de Otávio Junior (2019)

Para a realização da atividade com a turma, convidamos as crianças a olharem pela janela da creche e comentarem o que viam. Enviamos uma proposta de atividade para os

responsáveis, pedindo para que realizassem com as crianças um desenho do que viam da janela de suas casas. Os pais participaram enviando desenhos, fotos e vídeos.

É muito interessante quando as crianças olham para a janela e dizem com afeto: “Meu Vidigal”. É muito importante desenvolver nelas essa sensação de pertencimento e de afetividade por seu lugar de moradia, local que é tantas vezes hostil, seja pela presença dos traficantes e policiais em seus caminhos para a casa, seja pelos becos sombrios ou pelas estreitas e sujas calçadas. É preciso que enxerguem além das adversidades.

Figura 22 – Foto de uma das crianças olhando pela janela de sua casa no Vidigal



Fonte: Acervo pessoal

Figura 23 e 24 – Fotos da vista da janela de duas crianças da turma do Maternal II no Vidigal



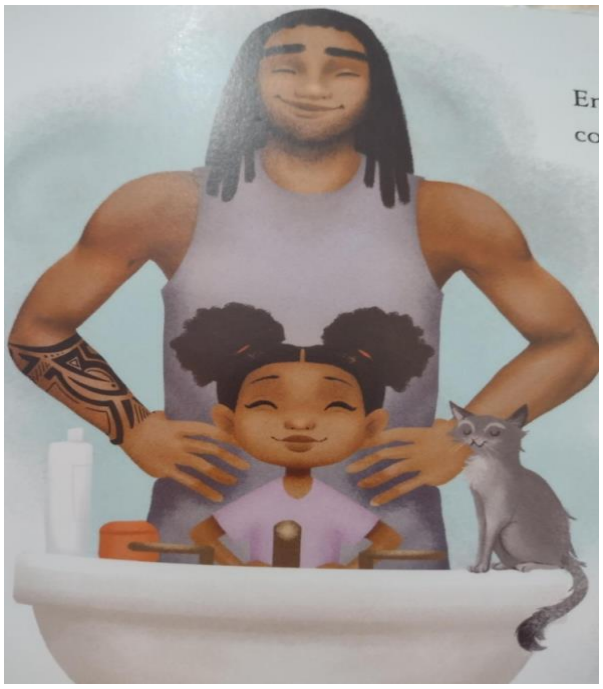


Fonte: Acervo pessoal

3.3.4 Atividade realizada a partir do livro *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (2021)

Este livro foi baseado no curta-metragem *Hair Love*, vencedor do Oscar 2020. O livro escrito por Matthew A. Cherry (2021), com ilustração de Vatish Harrison e tradução de Nina Rizzi, conta a história da menina Zuri, que quer arrumar seus cabelos. O pai, apesar de ocupado, se dispõe a ajudar a filha. Este processo de arrumação do cabelo da Zuri não foi fácil, mas a dedicação e o amor do pai colaboraram para que Zuri ficasse muito bonita e satisfeita. Somente no final da história aparece a mãe, que elogia o cabelo da filha e o penteado feito pelo pai.

Figura 25 – Imagem do livro *Amor de cabelo,* de Matthew A. Cherry (2021)



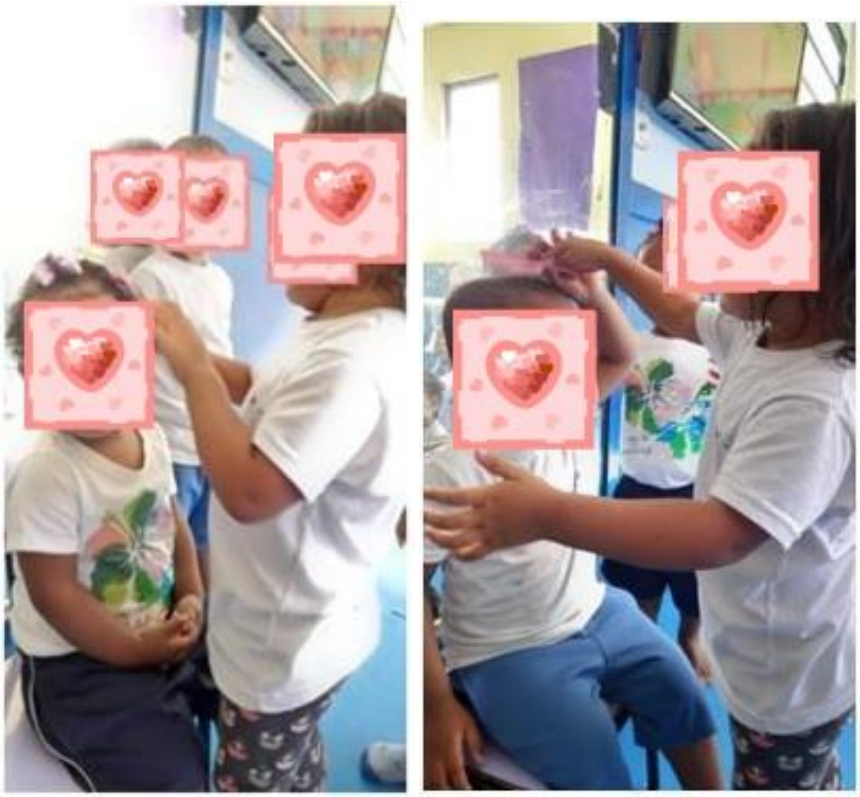
Fonte: Livro *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (2021)

Figura 26 – Foto de duas crianças brincado de pentear os cabelos



Fonte: Acervo Pessoal.

Figuras 27 e 28 – Crianças penteando e cuidando do cabelo dos amigos



Fonte: Acervo Pessoal

A atividade foi realizada com crianças do Berçário II, que têm em torno de 2 anos. A proposta, além do prazer de ouvir a história e observar as ilustrações, era de promover a identificação daquelas crianças com os personagens do livro.

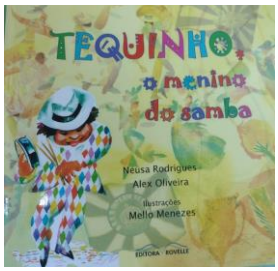
Este livro apresenta mais uma história que traz a temática do cabelo crespo, mas não por um viés pejorativo e preconceituoso e sim de respeito, cuidado e afeto. Aqui ressalto também a importância de mostrar um personagem masculino negro, em uma postura de carinho e que se distancia da visão estereotipada do homem negro agressivo ou viril, presente em tantos livros. Há de alguma forma também a desconstrução da visão machista de que só cabe à mãe o cuidado da casa e dos filhos, enquanto o pai sai para trabalhar e sustentar a família.

O livro revela relações de muito afeto e cuidado entre os personagens. A partir dessas observações e considerações penso que é possível encaixar essa literatura como "negro afetiva", conforme nos orienta Sonia Rosa (2021), com "[...] personagens negras em situação de conforto, respeito e dignidade" (PORTAL GELÉDES, 2021, n.p.).

3.3.5 Atividade realizada a partir do livro *Tequinho - o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)

No início do ano de 2023, no período pré carnaval, apresentamos para as crianças o livro *Tequinho – o menino do samba* (2009), escrito por Neusa Rodrigues e Alex Oliveira, com ilustrações de Mello Menezes. A autora do livro, a escritora Neusa Rodrigues, é também uma professora da rede municipal do Rio de Janeiro há muitos anos. É formada em Língua portuguesa e Literatura e especialista em Carnaval e Cultura. É ligada ao movimento negro e se apresentou em muitas formações de educadores da rede e está sempre engajada na consolidação de uma educação antirracista.

Figura 29 – Imagem da capa do livro *Tequinho – o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)



Fonte: Livro *Tequinho – o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)

Nesta história, Tequinho, o personagem principal, nasceu em uma comunidade, onde o samba está inserido. Ele cresceu vendo em seu quintal passarem baianas (figura 30), mestre salas, porta bandeiras, passistas e bateristas. Sua avó sempre preparava uma deliciosa feijoada para estas pessoas. Seus bisavôs ajudaram a fundar a escola de samba e ele tinha orgulho de ser de uma família de sambistas.

.

Figura 30 – Imagem do Livro *Tequinho – o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)



Fonte: Livro *Tequinho – o menino do samba,* de Neusa Rodrigues (2009)

O projeto pedagógico anual da Creche em 2023 tem o tema: “Brasileirinhos pelo Brasil afora” e cada turma ficou responsável por abordar uma região do Brasil. As professoras de uma das turmas do Maternal II aceitaram minha sugestão para utilizar o livro ao longo de todo o ano. A história foi contada no período pré-carnaval, para falar desse importante e tão característico evento na cidade do Rio de Janeiro. Utilizamos um boneco negro de pano para dar mais concretude à história. Utilizamos também uma boneca para representar uma irmã do Tequinho. Foi dito aos alunos que além de aproveitar o carnaval no Sambódromo do Rio, Tequinho também passou o mês de março passeando pela cidade e foi no Bondinho, no Pão de Açúcar e no Vidigal. Realizamos uma festa para nos despedirmos do personagem que iria viajar de avião pelo Brasil.

Em abril, Tequinho foi para Salvador e apresentou para as crianças lugares como o Farol da Barra e o Pelourinho. Colocamos uma blusa no boneco com as cores do Olodum. Utilizamos latas para fazer tambores, que foram pintados pelas crianças, também com as cores do bloco. Mostramos para a turma as músicas e vídeos da banda e eles gostaram de tocar os instrumentos de sucata. A escolha de falar sobre o Olodum também se deve à importância do grupo para o Movimento Negro brasileiro. O bloco criado em 1979 no bairro do Pelourinho sempre buscou expressar e celebrar a cultura africana e promover ações contra a discriminação racial e pela garantia dos direitos humanos e fortalecimento da autoestima e orgulho das pessoas negras.

Em junho, dissemos que Tequinho foi curtir as festividades juninas do Recife e nos ensinou a dançar frevo e forró. E ao longo do ano ele irá passear em outras regiões do Brasil.

Figura 31 – Imagem do livro *Tequinho – o menino do samba*



Fonte: Livro *Tequinho- o menino do samba*

Figura 32 – Imagem do mural da turma, com bonecos representando o personagem Tequinho e sua vó Francisca e a apoteose, com desenhos das crianças com suas fantasias



Fonte: acervo pessoal

Figura 33 – Foto montagem do Tequinho no Cristo Redentor, no Rio de Janeiro



Fonte: Acervo pessoal

Figura 34 e 35 – Crianças da Creche Vidigal com o boneco que representa o personagem Tequinho e um tambor do bloco Olodum





Fonte: Acervo pessoal

Alguns pais comentaram que as crianças contaram em casa sobre o Tequinho, como ele é e por onde ele passeou. Ficou muito nítido o interesse das crianças pela história, pelo personagem e pelos locais por onde ele “foi passando”. Também é muito gratificante quando ouvimos a criança dizer que o cabelo da boneca Lelê é lindo e se parece com o dela.

Os trabalhos realizados a partir desta história apresentam relação com a Pretagogia (PETIT, 2015) e com os valores civilizatórios afrobrasileiros (TRINDAE, 2011) devido à aproximação com a musicalidade (o samba, as músicas do Olodum, o forró); com o movimento corporal e a corporeidade, relativos às danças a partir destes ritmos e gêneros musicais, enfatizando também a circularidade; à interação e a ludicidade entre as crianças e entre estas e as educadoras; à ancestralidade, trazendo a vó africana, sua sabedoria e seus ensinamentos passados a partir da oralidade.

3.3.6 Atividade realizada a partir do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009)

O livro *O tabuleiro da baiana*, de Sônia Rosa (2009), faz parte de uma coleção que aborda temas como capoeira, jongo e feijoada.

Figura 36 – Imagem da capa do livro *O tabuleiro da baiana*, de Sônia Rosa (2009)



Fonte: Livro *O tabuleiro da baiana*, de Sônia Rosa (2009)

A história bem curtinha, conta sobre uma baiana que faz muitos quitutes e que diariamente aparecem muitas pessoas querendo comer suas delícias. O livro traz ilustrações que representam a descrição do texto, da baiana com seu tabuleiro cheio de comidas típicas baianas, como acarajé, abaré, canjica, caruru e mungunzá e a fila das pessoas aguardando para comprar aquelas iguarias.

Figura 37 – Imagem do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009)



Fonte: Livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009)

Figura 38 – Imagem do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009)



Fonte: Livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009).

Figura 39 – Crianças da turma EI 31 representando personagens do livro *O tabuleiro da baiana,* de Sônia Rosa (2009)



Fonte: Acervo pessoal

A imagem acima mostra a foto das crianças da turma de Maternal II, com as meninas vestidas de baiana, com saia e fita no cabelo e uma bandeja imitando os quitutes e os meninos formando uma fila, segurando dinheiro de brincadeira, para comprar os quitutes das baianas. Essa brincadeira durou vários dias, todos ficaram muito interessados em representar os diferentes personagens. Muitos meninos também demonstraram vontade de vestir a saia e assim o fizeram, sem nenhum problema. Sei que o fato de os meninos quererem vestir saia ou em outros momentos brincar de boneca, não agrada alguns professores, que ainda têm a tendência de separar “brincadeira de menino e brincadeira de menina”. Imagino que muitos responsáveis também não gostariam que seus filhos se vestissem assim, mesmo sendo uma brincadeira. Esse é mais um tema muitas vezes polêmico dentro de instituições de Educação Infantil e em todos os segmentos escolares. Lembrei de um aluno que uma vez repetiu a frase dita pelo pai, que homem não chora. É triste ver um pai que ensina ao seu filho de quatro anos que homens não podem expressar seus sentimentos. Considero que pelo fato de sermos professores e estarmos em um espaço de educação temos a obrigação de desconstruir estes estereótipos e deixar fluir e respeitar a imaginação, os desejos e a criatividade de todas as crianças. Penso que se apresentam esse olhar preconceituoso para uma brincadeira infantil, como tratariam seus alunos ou filhos adolescentes que também quisessem usar saia? Avalio que esse preconceito é o reflexo dessa sociedade machista e heteronormativa, que desrespeita, oprime e mata aqueles que julga diferente. É urgente refletirmos sobre essas questões e mudarmos esse cenário tão preconceituoso e perverso.

Aqui no capítulo 3 mostrei como a literatura que já serviu para disseminar ideais eugênicos e que ainda tem o potencial de ser propagadora de estereótipos e ideais preconceituosos e racistas, também pode funcionar em prol da valorização da diversidade e trazer contextos e imagens realistas, que gerem identificação positiva nas crianças negras. Também apresentei nesse capítulo um embasamento sobre literatura infantil e alguns exemplos de livros e atividades que já utilizamos na creche e trouxe alguns referenciais teóricos que contribuem para a seleção desses livros. Uma educação que se propõe antirracista passa pela seleção adequada dos livros literários, principalmente quando essa interfere na subjetividade, na autoestima e na formação da criança. A Gerência de Educação para as Relações Étnico-raciais da Secretária Municipal do Rio de

Janeiro (GERER) tem colaborado na listagem de livros literários e revisão de livros didáticos visando uma seleção mais adequada ao propósito de uma educação antirracista. Atualmente algumas páginas nas redes sociais colaboram no fomento e divulgação de livros que trazem personagens negros como protagonistas ou abordem aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira, como é o caso das páginas Pretinhas Leitoras e Clubinho Preto, que também é um clube de assinatura de livros antirracistas e a página Baobazinho, coordenada pela escritora e contadora de história Juliana Correia, que faz curadoria literária e realiza cursos e oficinas. É relevante lembrar que as escolhas devem seguir o perfil da turma, a faixa etária dos alunos e os objetivos do que deseja alcançar. Mesmo que seja apenas o entretenimento, deve-se estar atento à não estereotipia dos personagens e a tantos outros itens citados ao longo do capítulo.

Considerações finais

Durante o mestrado, algumas vezes, ao conversar com pessoas brancas, já me questionaram o porquê de eu estar fazendo esse curso, se eu ia ganhar mais dinheiro e para que servia. Eram determinados comentários e perguntas que às vezes demonstravam certa desqualificação dos estudos sobre as relações étnico-raciais. E eu explicava/explico que, para mim, o acréscimo financeiro que terei após a conclusão do curso é irrisório diante de tanto conhecimento que construí e o quanto isso vem enriquecendo minha prática como educadora. Trago algumas informações sobre o curso e digo o quanto todas as pessoas, independentemente da raça, formação e profissão deveriam ter esses conhecimentos para a vida. E que sim, amigo branco, eu sou racista, você é racista e tivemos muitos privilégios por sermos pessoas brancas. E que não é porque tratamos pessoas negras com respeito, que não estamos imersos em relações racistas. Tento trazer fundamentação, evidências, e comprovações sobre esse racismo presente em tantas circunstâncias. Exemplifico várias situações em que muitas pessoas não percebem que o racismo está presente.

Na Creche somente um professor tem mestrado, não por acaso ele é branco, de classe média e tem uma trajetória de vida muito parecida com a minha. Já escutei de um conhecido comentários do tipo: mas será que não existe uma pessoa branca que não seja racista? Eu trabalhei com pessoas negras que ganhavam o mesmo que eu, no mesmo cargo. E eu perguntava: Mas você sabe onde essas pessoas moravam? Os percalços que elas passaram para ter uma formação? Elas tinham espaço para se colocar durante as reuniões? Eu ficava meio nervosa, com raiva desses comentários e tentava explicar com alguma paciência que não era para generalizar, mas muito provavelmente – e as estatísticas provam – que muitas dessas pessoas tiveram um percurso de vida muito diferente de nós brancos, que estudamos em escolas particulares, temos maior facilidade de deslocamento pela cidade e mais oportunidades para que nossas opiniões sejam consideradas. Não queria ser pedante ou chata, mas, ao mesmo tempo, não podia deixar de falar algumas coisas que aprendi e o quanto aquele olhar era parcial e muitas vezes equivocado. Penso o quanto essa visão esvaziada que nós brancos temos contribui para a manutenção de práticas racistas. Preciso lembrar com frequência, na Creche e fora dela, de ter cuidado para não me colocar no lugar de “salvadora“ e de maior conhecedora somente porque estou pesquisando. Tenho que fazer autocrítica e autorreflexão

constantemente e ter a certeza do quanto também ainda preciso aprender. E também sei que não posso me cansar de repetir que o racismo existe e traz desvantagens financeiras e psíquicas e que mata.

É desesperador quando recebemos notícias de trabalhadores negros sendo recriminados ao fazerem entregas nos domicílios; ver seguranças de shoppings e mercados espancando homens negros; um estádio de futebol inteiro hostilizando um jogador, somente por sua cor; acompanhar a forma como as blitz e operações policiais são realizadas, com total desrespeito e atrocidade aos corpos negros. Essas imagens e situações abatem principalmente as subjetividades das pessoas negras, que quando sobrevivem estão exaustas, muitos adoecem e sucumbem. E como nós brancos temos reagido a isso tudo? O que temos feito para que haja reflexão e mudanças na sociedade?

Nesse estudo, busquei trazer pesquisas e exemplos que demonstram o quanto o racismo também está presente na pré-escola e na creche, tanto pela atuação do professor, quanto por atitudes preconceituosas das crianças e pensar formas de combater ou ao menos minimizar os impactos tão negativos do racismo na formação e desenvolvimento das crianças. E respondendo aos meus questionamentos iniciais da pesquisa, sobre o que é necessário para solidificar iniciativas antirracistas na creche, pude comprovar que não basta conhecer e cumprir as leis vigentes que regem a educação para as relações étnico-raciais, é preciso estar aberto e disposto à reflexão, a se dedicar a estudar, pesquisar sobre o(s) Movimento(s) Negro(s) e tudo que antecede e embasa a concretização das legislações e políticas de ações afirmativas. E que muito além das legislações, é preciso que o professor construa uma fundamentação teórica que possa embasar práticas mais significativas por uma educação antirracista, pois além das legislações relativas à igualdade racial e para a educação das relações étnico-raciais, muitos ativistas e pesquisadores vêm contribuindo com teorias e propostas para uma pedagogia que envolva a centralidade da cultura africana e a valorização de pessoas negras, focando na formação de autoestima positiva, bem como na conscientização de pessoas brancas que nos permitam enxergar com olhar mais crítico e acurado para as situações racistas, dentro e fora do ambiente escolar.

São muitos os pontos críticos da nossa educação que já estão registrados há anos em diversas bibliografias, que falam sobre a precariedade das instalações escolares, dos baixos salários dos educadores, da enorme quantidade de alunos nas salas, da escassez de material, da falta de apoio psicológico aos alunos e professores. No primeiro capítulo

da dissertação, ao pesquisar sobre a história da educação brasileira, não foi tão simples encontrar livros que apresentassem uma crítica ao sistema educacional a partir de um enfoque racial. Foi pesquisando em livros de intelectuais dos movimentos negros, não necessariamente da área da educação, que encontrei alguns trechos em que estes teciam críticas à escola, focando no racismo tão presente em todo o sistema educacional e que ainda apontavam possíveis soluções, como a política de cotas, que só foi concretizada como lei mais de 20 anos depois. Também foi a partir da leitura de outros autores negros, nesse caso ligados de alguma forma à área educacional, que encontrei outras propostas de educação e currículos com viés afrocentrados e decoloniais. Ao longo da escrita deste primeiro capítulo e para desenvolver os demais, eu busquei que a maioria dos autores citados e referenciados fossem pessoas negras ou indígenas e ao final consegui que isso fosse realizado.

No capítulo 2 foram explicitados aspectos legais e práticos da Educação Infantil e da Creche Municipal Vidigal, bem como exemplos de atividades realizadas neste local, que se relacionam com uma proposta de educação para as relações étnico-raciais. Durante a escrita e ao longo do meu cotidiano de trabalho, conforme citado anteriormente, observei que alguns professores da Creche ainda não estavam preparados ou interessados em se dedicar, debater e pôr em prática alguns assuntos relacionados a uma educação antirracista e que jamais me cabe julgar esse comportamento, pois são inúmeros os fatores que podem interferir para que algumas professoras ainda não se disponham a trabalhar as questões raciais, entre elas a questão de vivermos em uma sociedade pautada no mito da democracia racial e de que fomos condicionadas a crer no preceito de que somos todos iguais. Por outro lado, vi professores que entenderam a importância do letramento racial e se mostraram cada vez mais empenhados em pesquisar e realizar atividades que envolvessem os responsáveis e as crianças. E essa sem dúvida foi a parte mais gratificante, ver tanto as minhas práticas quanto a de outras professoras serem ressignificadas a partir dessas pesquisas e ver o quanto muitos responsáveis também estão mais interessados no assunto e certamente desenvolverão um olhar mais crítico para atitudes racistas que vivenciarem e muitos terão mais respaldos para denunciar.

Ao rever as legislações referentes à Educação Infantil e a educação para as relações étnico-raciais e os comentários que realizei sobre estas, eu sinto por não ter havido tempo para discursar mais sobre as fragilidades e pontos críticos de muitos desses

documentos. E também gostaria de ter registrado outras tantas atividades interessantes que os professores da creche realizaram, mas que muitas vezes eu não me sentia a vontade de perguntar se poderia relatar aquela iniciativa no meu trabalho de mestrado.

Já no último capítulo, ainda dentro da perspectiva de educação antirracista, abordei sobre a literatura, sobretudo aquela direcionada as crianças, onde foram expostos aspectos racistas contidos em diversas produções literárias e por outro lado, apresentei livros que contribuem ao propósito da consolidação de uma educação antirracista e pelo fortalecimento da autoestima das crianças. À medida que eu ia escrevendo, selecionando imagens dos livros, escolhendo as fotos das crianças e dos trabalhos e refletindo sobre as histórias e as atividades, eu percebia mais algum detalhe sobre aquela narrativa, que reforçava algo pejorativo ou que contribuía para a representatividade e autoestima das crianças negras. Ao escrever esse capítulo também me lembrei das muitas bibliotecas espalhadas pelo Brasil que levam o nome de Monteiro Lobato, inclusive escolas que se dizem antirracistas. Como professora articuladora, fiz questão de nomear a sala de livros de Creche de Sônia Rosa. E ainda travo muitos embates com pessoas que tentam relativizar o eugenismo de Monteiro Lobato, dizendo que era algo da época e friso que jamais utilizaria um livro de um autor que queria exterminar as pessoas negras do nosso país.

A história da educação formal de pessoas negras é marcada por muita exclusão, discriminação e racismo em todos os segmentos, desde a pré-escola até os cursos de doutorado. As políticas de ações afirmativas e as leis que prezam pela educação das relações étnico-raciais são consideradas um avanço e representam a tentativa de colocar em prática as discussões e reflexões sobre questões tão fundamentais que o Movimento Negro sempre colocou em evidência e só mais recentemente outros grupos começaram a dar importância nas diferentes esferas da sociedade.

É significativo concluir essa dissertação no ano em que a lei 10.639/03 completa 20 anos e no ano em que pudemos vislumbrar novamente um cenário político mais promissor para a educação, os direitos humanos e a igualdade racial. Depois de sete anos de governos que prezavam pela privatização de espaços educativos, desqualificavam professores, abandonaram a saúde pública e absolutamente nada fizeram em relação a políticas de inclusão, pudemos renovar as esperanças ao voltarmos ao governo que mais consolidou as políticas de ações afirmativas e que retomou o Ministério da Igualdade Racial. Isso não é tudo, ainda há muita luta, mas nos devolveu

algum fôlego para prosseguir, sem esquecer que cada um tem seu papel e sua responsabilidade nessa luta.

Como educadora sei que os desafios são muitos, mas nas minhas pesquisas e em minhas ações me comprometo a contribuir para que as leis sejam cumpridas e principalmente para que as crianças cresçam em um ambiente saudável, tenham seus direitos respeitados, se sintam valorizadas, e que ao crescerem tenham mais oportunidades e desfrutem de uma sociedade mais justa.

Infelizmente ainda vemos muitos espaços escolares que, após 20 anos da lei 10.639/03, ainda não a utilizam e a recriminam ou seguem com o olhar preconceituoso e estereotipado sobre o continente africano, sua cultura e o rico legado que nos ofertam. Por outro lado, vejo muitos professores de diferentes escolas e segmentos empenhados na luta antirracista e na criação de um ambiente escolar muito mais democrático e agregador das múltiplas culturas. Dentro da Creche Vidigal foi muito gratificante ver outras professoras falando com muita propriedade sobre as questões raciais. Ver que a semente que a Leandra tinha plantado e da qual eu tinha cuidado, estava crescendo e se espalhando, gerando mais curiosidades, outros saberes e outras formas de relação, respeito e cuidado com as crianças e seus responsáveis.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis**. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Martins Fontes: São Paulo, 1980.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASANTE, Molefi. **Afrocentricity: The Theory of Social *Change*.** Philadelphia: Temple University Press, 1980.

_____.A ideia afrocentrada em educação. **Resafe,** v.31, p. 136-148, 2019.

_____. **Afrocentric idea in education***.* The Journal of Negro. Vol. 60. No. 2, Spring, 1991.

BARROS, Surya Pombo. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos:** negros nas legislações educacionais do séc. XIX. São Paulo, 2016.

BELEM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BESERRA, Bernadete de S. R; LAVERGNE, Remi Fernand. **Racismo e Educação no Brasil**. Recife: UFPE, 2018.

BRANCO, Fernanda et al. **Projeto Político Pedagógico -Creche Vidigal**. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21

jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm/ Acesso em: 14 set. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: DF, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012** (incluindo as alterações provocadas pela lei nº 13.409/2016). Diário Oficial da República Federativa do BRASIL, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm Acesso em: 14 jan. 2023

BRASIL, **Plano Nacional de implementação das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana**. 2012

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP No 3, de 10 de março de 2004**. 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, Conselho Nacional da Educação, [2004]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 de maio 2022.

BRASIL. **Lei 14.532/2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira**. 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010.

BRASIL. **Marco Legal da primeira infância/** Lei 13.257. 2016.

CARDOSO, Lourenço**.** A branquitude acrítica revisitada e a branquidade. **Revista da ABPN,** 2014.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas.** Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____(org.) **Racismo e antirracismo na educação. Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo negro, 2001.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte, Nandyala, 2010.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Rio de Janeiro: Galera records, 2019.

COOK, Trish. **Tanto tanto**. São Paulo: Ática, 2018.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: possibilidades e ampliações**. IN: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Coleção explorando o ensino. V. 20. Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF, 2010.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2020.

DIAS, Lucimar Rosa**.** A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista,** Curitiba, 2017.

_____. Formação de professores, Educação Infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista brasileira de educação,** Mato Grosso, 2012.

_____. Os sentidos de ser pedagogo. **Educar em revista**, Curitiba, 2017.

_____; ARAÚJO, Débora Cristina de**.** Vozes de crianças pretas em pesquisa e na literatura. **Educação e realidade,** Porto Alegre, 2019.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo, Ed. Cortez, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN.** v.6, n.14, jul-out. 2014, p. 236-263

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador.** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, [1986] 2020.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Revista Z Cultural,** 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, [2013] 2020.

_____**Olhares negros: raça e representação.** São Paulo: Elefante, 2019.

_____**Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

JUNIOR, Otávio. **Da minha janela**. São Paulo: Cia das letrinhas, 2015.

_____**Maria Preta**. São Paulo: Cia das letrinhas, 2021.

KAMBEBA, Marcia. “Literatura indígena: da oralidade à memória escrita”. In: DORRICO, J. DANNER. L.F. CORREA.F. (Orgs) **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Ed Fi, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRENAK, Aílton. **A vida não é útil,** São Paulo: Cia das letras, 2020.

_____**Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

MACHADO, Adilbênia Freire. ***ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada*. Voluntas Revista Internacional de Filosofia**. Santa Maria, v.10, p. 3.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1986.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios,** Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Jandaíra, 2019.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. 10a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º seminário Nacional Relações raciais e educação - PENESB-RJ, 2003.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **As ambiguidades do racismo à brasileira.** São Paulo Ed. Perspectiva, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio- versão infantil.** São Paulo: Callis, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** IPEAFRO, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros.** Espírito Santo, Feira Literária Brasil-África, 2020.

OLIVEIRA, Kiwsan. **O mundo no Black Power de Tayó** . São Paulo: Cultura, 2013.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, novembro, 2010.

_____**O ensino de Filosofia e a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PEREIRA. Maria do Rosário. “Edição e literatura infantil: considerações sobre autoria, leitura e ethos”. In: Luiz Henrique Oliveira; Wagner Moreira. (org) **Edição e crítica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção**. Rio de Janeiro: Intersecções, 2016.

PETIT, S. H. **Pretagogia:** Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Marta Passos. O papel do projeto gráfico na construção narrativa de livros de literatura infantil contemporâneos. **Revista de crítica genética,** n. 37, 2018.

PINTO, Ziraldo. **Flicts**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

PORTO, Helania Tomazine**, A importância de Griôs na socialização de saberes e de fazeres da Cultura**. São Paulo: Unisinos, 2016.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social** In: SANTOS, Boaventura Souza. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva 2018.

RANDO, Silvana. **Peppa**. São Paulo: Brinque-book, 2017.

RODRIGUES, Neusa. **Tequinho-o menino do samba.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

ROSA. Sônia. Literatura negra afetiva para crianças e jovens. **PORTAL GELÈDES**, 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

_____. **O tabuleiro da baiana**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ROCHA, Ruth. Faz muito tempo. São Paulo: Salamandra. 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Ed Cortez, 2003.

_____. **Epistemologias do Sul** . São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Sônia Beatriz; DAMASCENO, Ilana; RIBEIRO, Liana dos Santos; VIANA, Nathália Conceição. **Pedagogias negras: experiências formativas para a educação das relações étnico-raciais.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 17, e19424, p. 1-23, 2022. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em 20 de jan. 2023.

SILVA, Adriana Maria P. **Notas para o Estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na Província de Pernambuco**. Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, Daniel Neves. **Marquês de Pombal**. Brasil Escola. São Paulo, 2021.

SILVA, Heloise da Costa. **O projeto entrelivros: (re) construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries inicias do ensino fundamental.** Rio de Janeiro, CEFET-RJ, dissertação de mestrado, 2020.

SHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. São Paulo, instituto de Psicologia/USP, 2012.

SOUZA, RADHA D'. "As prisões do conhecimento: a pesquisa ativista e revolução na era da globalização". In: SANTOS, Boaventura Souza. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Maria Regina de. Recortes literário e biográfico de Monteiro Lobato na defesa da eugenia e do fascismo racial. **Revista brasileira de pesquisa autobiográfica**, Salvador, 2020.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983

STEINER, Sylvia Helena; PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. Extermínio do povo Yanomami e repercussões no direito penal internacional. **Jornal Le monde diplomatique Brasil**. In: https://diplomatique.org.br/exterminio-do-povo-yanomami-e-repercussoes-no-direito-penal-internacional/ Acesso em: 18 de jul. 2023.

TERENA, Naine. Educação e arte como plataformas de transformação. **Revista online Artsoul.** 2021. Disponível em: https://blog.artsoul.com.br/naine-terena-educacao-arte-como-plataformas-de-transformacao/ Acesso em: 10 de dez. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loreto. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil**. DF: A cor da Cultura, 2011.

XAKRIABA, Célia. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Mestrado em desenvolvimento Sustentável, orientação Cristiane de Assis Portela, UNB, Brasil, 2019.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorização de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu,_____,
nacionalidade _____, portador da Cédula de identidade RG nº._____, inscrito no CPF/ sob nº _____, residente à Av./Rua _____,nº. _____, município de _____/Rio de Janeiro , telefone: _____.

AUTORIZO o uso de imagem do (a) menor:

_____
_____

(nome da criança) na dissertação de mestrado de Fernanda Branco, intitulada “Construindo uma educação antirracista na creche”.

Fica **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens.

_____, dia _____ de _____ de _____.

_____

(Assinatura)

Pesquisadora: Fernanda Branco
Instituição vinculada: CEFET/Maracanã RJ
PPRER- Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais
Email: ferbranco@yahoo.com.br