

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE  
RACIAL NA ESCOLA

Michelle Bicalho de Oliveira

**LITERATURA INFANTIL, BONECAS NEGRAS E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2016

Michelle Bicalho de Oliveira

**LITERATURA INFANTIL, BONECAS NEGRAS E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Marlene de Araújo

Belo Horizonte

2016

Michelle Bicalho de Oliveira

**LITERATURA INFANTIL, BONECAS NEGRAS E A CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, pelo Curso de Especialização em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Marlene de Araújo

Aprovado em 09 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Marlene de Araújo – Faculdade de Educação da UFMG

---

Nome do Convidado – Instituição a que pertence

## RESUMO

A escola adquire papel de destaque nas discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil como um lugar privilegiado para se promover mudanças de mentalidade quanto à importância da população negra para a constituição do país. Nesse sentido, apesar de todos os instrumentos jurídicos que promulgam a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, muitas instituições ainda não assumiram seu papel político frente à construção de uma escola verdadeiramente igualitária. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, precisa trabalhar na perspectiva da lei 10.639/2003, uma vez que é nessa fase que se dedicam os esforços pedagógicos que visam colaborar para a construção da identidade das crianças. Neste estudo, por meio de uma intervenção pedagógica com estudantes de quatro e cinco anos de uma escola pública de Educação Infantil do Município de Contagem, buscou-se colaborar para a construção da identidade das crianças, sobretudo, das crianças negras, por meio da literatura infantil e de brincadeiras com bonecas negras. As considerações realizadas indicam que algumas crianças estranharam ilustrações de personagens negros nos livros infantis, pois mexeu com suas percepções estéticas. Da mesma maneira, nas brincadeiras, quando as meninas tinham a opção de bonecas brancas e negras, as brancas eram disputadas, e quanto mais próximas do ideal de beleza europeia, maior era a disputa. O trabalho em questão promoveu conversas, trabalhos escolares, brincadeiras e ainda o envio de uma boneca negra à casa de todas as meninas envolvidas nesta intervenção, visita que foi acompanhada de um caderno para registro. O estudo aponta sobre a importância de se investir em uma proposta pedagógica pautada na valorização da diversidade, pois é fato que na Educação Infantil, as crianças já demonstram as tensões existentes na sociedade brasileira quanto às relações raciais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Construção da identidade. Relações Raciais. Literatura Infantil. Bonecas Negras.

## ABSTRACT

The school has an important role in discussions on ethnic-racial relationships in Brazil, as it is a privileged place to promote mentality changes, concerning the importance of the African-Brazilian population to the constitution of the country itself. In its sense, although all the judicial instruments that promote the diversity appreciation, the respect concerning the differences and the teaching of the African-Brazilian History and Culture, many institutions have not assumed their political role to build a truly even and equal school. Infant Education, as the first step for Elementary Education, needs to develop on the perspective of the Law 10.639/2003, as it is during this phase that pedagogical efforts are driven to collaborate with the formation of the infant's character and personality. In this study, which is through a pedagogical intervention with 4 and 5 – year-old students, from an Children's Education Public School of the City of Contagem, the search was in order to collaborate with the building of the children's identity, mostly African-Brazilian children, through readings of children's books and playtime with colored dolls. The accomplished results indicate that some children marveled the illustrations of colored characters in children's books, as they influenced their esthetic perspective. In the same way, during playtime, when the girls had the option of white and colored dolls, the first ones were highly disputed. The more ideal European figure the dolls looked, the more disputed to get them the struggle was. The described task promoted forums, school papers, child's play activities and the dispatch of a colored doll to the residence of all the girls involved in this intervention. The meetings were registered in a logbook. The study points out the importance of an investment in a pedagogical proposal that values diversities, as it is clear in Infant's Education that children demonstrate existing tension in the Brazilian society concerning the racial relations.

Keywords: Infant Education. Building Identity. Racist Relationship. Children's Literature. Colored Dolls.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA E PRÁTICA A SER PROBLEMATIZADA .....	07
2. SOBRE A ESCOLA ONDE SE DESENVOLVEU A PRÁTICA.....	12
3- PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES DAS CRIANÇAS: A CRIANÇA NEGRA .....	15
4- LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	23
5- QUAL PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA QUE RECONHEÇA AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS?.....	26
5.1- Desenvolvimento dos trabalhos com as crianças .....	27
5.2- O que se observa a respeito da intervenção.....	38
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	40
7 - REFERÊNCIAS .....	43

## 1. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA E PRÁTICA A SER PROBLEMATIZADA

O tema escolhido para desenvolvimento da Análise Crítica da Prática Pedagógica é a construção da identidade das crianças negras na Educação Infantil de forma geral, com maior destaque para as meninas negras.

A partir do ano de 2003 tornou-se obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, segundo a lei 10.639/2003. O texto desta lei ainda que não explicita a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, aprovada em 10/03/2004 refere-se à Educação Básica, o que inclui também a Educação Infantil. De acordo com o documento:

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos. (BRASIL, 2004, p. 17)

Da mesma maneira que o currículo do Ensino Fundamental e Médio omitiu a contribuição do/as negro/as para a constituição da nação brasileira, o mesmo também foi feito na Educação Infantil. As crianças desde que nascem ouvem histórias como A Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel<sup>1</sup>, entre outras, que sua origem remete ao continente europeu. Sem contar que desde bebês já estão expostas a uma mídia capitalista que explora personagens criados por estúdios / empresas norte-americanas que dominam a cultura audiovisual. Giroux (1995) argumenta que as produções da Disney são mais do que fantasias inocentes para as crianças, carregam ideologias e objetivam a exploração capitalista:

---

<sup>1</sup> Existem várias versões para tais histórias, destaca-se aqui a coleção Clássicos Ilustrados Turma da Mônica, que vem sendo adquirida por algumas escolas e atraído significativamente a atenção das crianças.

SOUSA, Maurício de. **A Bela Adormecida**. Barueri: Girassol Brasil Edições. 2008. (Coleção Clássicos Ilustrados Turma da Mônica).

SOUSA, Maurício de. **Branca de Neve**. Barueri: Girassol Brasil Edições. 2008. (Coleção Clássicos Ilustrados Turma da Mônica).

SOUSA, Maurício de. **Rapunzel**. Barueri: Girassol Brasil Edições. 2008. (Coleção Clássicos Ilustrados Turma da Mônica).

Conectando de forma bem sucedida os rituais do consumo com o hábito de ir ao cinema, os filmes animados da Disney fornecem um “mercado da cultura”, uma plataforma de lançamento para um infindável número de produtos e mercadorias que incluem fitas de vídeo, discos com trilhas sonoras, roupas infantis, móveis, brinquedos e novas atrações nos seus parques de diversão. (GIROUX, 1995, p. 60)

Com isso, muito antes de aprenderem a falar ou andar, já estão interagindo com princesas brancas e loiras, super-heróis e outros personagens que carregam a cultura da elite branca dominante.

Tais imagens foram e ainda são amplamente usadas na decoração das unidades de Educação Infantil, e são incorporadas sem maiores problemas ao currículo das escolas, como temas que vão dar nome às turmas, usados em projetos de literatura, nos “cineminhas”, etc.

As instituições de Educação Infantil se apropriaram desse universo acreditando estar trabalhando a favor da criança, trazendo para a escola personagens conhecidos, que as agradam. Contudo, uma análise mais crítica desse contexto aponta para algumas questões que precisam ser consideradas.

É necessário pensar que as crianças já são muito estimuladas pela mídia como consumidoras, o que é facilmente observado em suas mochilas, tênis, merendeiras, roupas e materiais escolares diversos (tesourinha, cola, régua, cadernos) estampados com tais personagens. Essa cultura infantil explorada pelo capitalismo colabora sobremaneira para a formação de padrões, com destaque, para o padrão de beleza. As crianças, principalmente as meninas, vão aprendendo que o bom, o bonito e o desejável, é o branco, loiro, os cabelos longos e lisos.

Mas não é só a mídia que colabora para a construção de padrões ideais. A constituição da sociedade brasileira é marcada pela diversidade, e muito se falou da democracia racial no país, onde brancos e negros, em tese, conviviam de forma harmônica. Devido ao trabalho de organizações como o movimento negro que essa ideia foi / vem sendo desmistificada, pois trouxe ao público a situação dos/as negros/as no Brasil, que ainda hoje sofrem preconceito, discriminação e racismo, realidade que as elites dominantes tentam omitir por meio de discursos que culpabilizam os/as negro/as de sua exclusão social, onde se propaga ideias de que o/a próprio/a negro/a se discrimina, de que são preguiçosos, não procuram melhorar de vida, etc.

São conversas superficiais, amplamente difundidas entre a população, que sem pesquisar um pouco sobre a história do país, desconsideram o contexto social em que

historicamente o/a negro/a foi inserido/a na sociedade brasileira. Luciana Jaccoud considera que “uma parte importante dos fatores que impedem as melhorias das condições de vida e oportunidades dos/as negros/as se encontra ofertada em padrões limitados e insuficientes devido à naturalização social da condição subalterna dessa população”. (JACCOUD, 2008 p.55)

A economia colonial brasileira usou da repressão para escravizar os/as negros/as africanos no Brasil, com violência física e simbólica. Até hoje vivemos as consequências desse vergonhoso período da história.

Ao longo dos anos o povo negro, explorado na construção do país, foi submetido a um processo de exclusão social, sendo-lhes negadas formas dignas de sobrevivência. A corporeidade negra também foi negada. A pele preta, os cabelos crespos, o nariz largo e os lábios grossos foram empecilhos para boas oportunidades no mercado de trabalho, que exige “boa aparência” (entendendo como tal o biotipo branco). Muitas vezes o que restou e ainda resta aos/as negros/as é o trabalho braçal, uma vez que o sistema educacional também acompanhou essa organização social, que não favorece o acesso, a permanência e a progressão dos estudantes negros/as. Conforme Jaccoud:

Aquelas ocupações mais voltadas ao contato direto com o público estão mais suscetíveis à exclusão do negro, ao contrário de posições manuais. Também é forte a hipótese de que quanto mais alta a ocupação está na hierarquia ocupacional, mais refratária à absorção de negros. E de quanto mais alto for o nível educacional exigido, maior será a discriminação observada no mercado de trabalho. (JACCOUD, 2008, p.54)

Fato é que ainda hoje negros/as no Brasil são desvalorizados, ou melhor, não reconhecidos em diferentes instâncias sociais. São motivos de piadas racistas (mesmo entre amigos), são os maiores alvos de abordagens policiais, sua imagem ainda é associada a baixas ocupações no mercado de trabalho e à pobreza em geral e são maiores vítimas de armas de fogo, como ressalta Waiselfisz (2015 p. 80):

Armas de fogo vitimaram 10.632 brancos e 28.946 negros, o que representa 11,8 óbitos para cada 100 mil brancos e 28,5 para cada 100 mil negros. Dessa forma, a vitimização negra foi de 142%, nesse ano; morreram proporcionalmente e por armas de fogo 142% mais negros que brancos: **duas vezes e meia mais.**

É com esse imaginário que negros e brancos são socializados no Brasil, uma sociedade racista e excludente, onde as crianças e suas famílias estão inseridas. Dessa maneira, a criança negra não vê sua imagem representada de forma positiva na mídia em geral (programas de televisão, comerciais, anúncios, filmes, brinquedos, vestiário, acessórios) e muitas vezes vê

sua própria família negando sua imagem, seja por meio de falas ou de ações, como alisamento dos cabelos, por exemplo.

Como consequência, temos crianças na Educação Infantil que não se reconhecem como negras, pois aprenderam a achar bonito um corpo que não é o seu. Isso interfere na formação de sua identidade, que estará sempre se associando a uma boneca ou princesa branca, desejando cabelos compridos, (é comum nas escolas meninas brincarem de ter cabelos longos colocando o capuz da blusa de frio na cabeça - deixando-a solta nas costas - como forma de vivenciar a experiência dos cabelos longos, fingindo que a blusa é o cabelo). Nesse sentido Souza (1983) considera:

É a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento dos outros. (SOUZA, 1983 p. 29)

É necessário trabalhar a identidade de todas as crianças, negras e brancas, e a escola até aqui privilegiou a identidade das crianças brancas, que já é reforçada pela mídia e pela sociedade em geral.

Uma das características no trato das relações étnico-raciais nas escolas é a falta de trabalho em conjunto, por todos os/as professores/as. Muitas vezes o trabalho é executado por alguns educadores/as isolados. A LDB 10.639/2003 atualizada pela 11.645/2008 exige um trabalho que seja parte do Projeto Político-Pedagógico das escolas, sendo necessário considerar que na Educação Infantil:

... as crianças, aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores dos profissionais envolvidos com essas crianças e, também, é claro, a mídia que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens, ideias e ideais estéticos que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 85)

Nesse sentido, a literatura infantil afro-brasileira tem muito a oferecer para a construção da identidade das crianças negras, que ouvem histórias diariamente na Educação Infantil. É preciso que enquanto educadores/as possamos desencadear processos nos quais elas passem a contemplar e apreciar a história de seus antepassados nesses momentos, a verem ilustrações com personagens parecidos com seu seus corpos. Necessitam desenhar, pintar, fazer registros escritos de enredos nos quais se identifiquem.

A menina negra, particularmente, vive um processo identitário ainda mais conflituoso. É um gênero mais explorado pela mídia, onde as características físicas das pessoas brancas são mais valorizadas. Geralmente, nas escolas, tem apenas bonecas brancas como opção nas suas brincadeiras. A escola deve se perguntar os efeitos desses brinquedos na construção da identidade dessas meninas e, além disso, deve investir em aquisições de brinquedos em que todas se sintam representadas. Assim, além de colaborar para a construção de um conceito positivo por parte das crianças negras, estará criando a oportunidade das meninas brancas viverem outras experiências no faz de conta.

O governo brasileiro tem tido ações de cunho afirmativo que visam corrigir a discrepância entre brancos e negros, sendo a educação das relações étnico-raciais uma estratégia para promover uma educação democrática de fato. Souza (1983, p. 77) conclui que “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro.” Uma escola de Educação Infantil deve colaborar para essa construção, fazendo um trabalho que contemple as diversidades, que valorizem a criança negra no seu cotidiano e no seu currículo.

## 2. SOBRE A ESCOLA ONDE SE DESENVOLVEU A PRÁTICA

A intervenção pedagógica foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil do município de Contagem, situada na região do Nacional, limítrofe com o município de Belo Horizonte. Está em um bairro urbanizado, com diversidade socioeconômica entre seus moradores, as residências variam de barracões até casas de dois pavimentos com piscina, além de abrigar uma vila. O bairro também conta com duas construtoras, um clube e um centro de treinamento esportivo. A escola atende às crianças do próprio bairro, da Vila e do bairro vizinho, atuando com um público heterogêneo do ponto de vista social, econômico e cultural.

O prédio abriga atividades distintas: a escola, um grupo de reuniões dos Alcoólicos Anônimos e uma fraternidade espírita. Conforme sua planta, ele foi construído para ser uma instituição que prestasse serviços de saúde à comunidade, porém nunca funcionou como tal e foi adaptado para uma instituição de Educação Infantil comunitária que funcionou por mais de dez anos tendo a fraternidade espírita como mantenedora. O processo de municipalização começou em primeiro de outubro de 2004, quando a prefeitura de Contagem assumiu a escola no regime de comodato e atualmente atende cerca de 230 crianças, até 2015 atendeu as de dois anos no regime integral e as de três, quatro e cinco anos no regime parcial. No início do ano letivo de 2016 não foram ofertadas vagas para crianças de 2 anos, apenas para as de 3 a 5 anos, no período parcial.

Em 2016 a escola conta com 6 Professoras da Educação Básica 1 (em cada turno), concursadas e com formação superior em Pedagogia ou Normal Superior, que trabalham com as crianças de 4 e 5 anos. As Agentes de Educação Infantil atuam com as crianças de 3 anos, cargo extinto na rede municipal de Contagem e que requereu apenas formação em nível médio na época da seleção por concurso público, (há 3 em cada turno). A equipe também conta com um Diretor, uma Pedagoga por turno, uma secretária, 3 cozinheiras e 2 funcionárias incumbidas pela limpeza (um número pequeno diante do espaço da instituição). Há por turno: 2 salas de 3 anos (cada uma com no máximo 15 crianças), 2 salas de 4 anos e 2 salas de 5 anos (cada uma com o máximo de 18 crianças).

Constatam-se os apontamentos de Faria Filho e Vidal (2000), onde historicamente tornou-se prática do poder público o aproveitamento de construções disponíveis nas comunidades para o exercício da docência com as crianças. A escola funciona em um prédio

adaptado, cedido pela comunidade e que ainda no período noturno e nos finais de semana funciona como uma Fraternidade Espírita e abriga as reuniões dos Alcoólicos Anônimos. Apesar disso, conta com vários espaços que são destinados a experiências com as crianças e a rotina é elaborada de forma a contemplar um horário para todas as turmas nos diversos espaços da escola.

Seu Projeto Político Pedagógico foi escrito em 2008 de forma coletiva, com ativa atuação dos profissionais lotados na instituição naquela ocasião, contou também com assessoria pedagógica externa durante sua elaboração. Contudo, suas revisões anuais não contemplam todo o coletivo como ocorreu na época de sua construção. Há uma lacuna nesse documento no que se refere às questões étnico-raciais, são citações vagas, como por exemplo, ao explicar o trabalho educativo no tópico onde se refere à criança e o mundo social:

- Manter contato com a história dos povos / etnias com diferentes culturas, contemporâneos e de outros tempos.
- Respeito às quaisquer formas de manifestações culturais.
- Noção de seu pertencimento a grupos sociais diferentes: escola, família e a comunidade local e global.
- Valorização dos bens culturais materiais e imateriais.
- Respeito à individualidade e à diversidade de todos e todas.
- Respeito às culturas diferentes da vivenciada em núcleo familiar, município, estado e país.
- Respeito à diversidade humana e ao meio ambiente.
- Noções sobre as diferentes etnias e culturas. (PPP, s/d. p.20 a 22).

O documento apesar de não ter uma fundamentação teórica consistente sobre o tema e de não ter dado o devido destaque às questões étnico-raciais diante de sua importância para a educação pública de qualidade, traz apontamentos que indicam mais o respeito à diversidade do que sua valorização. O que é um princípio, mas demanda mais atenção da equipe escolar em atender as reivindicações da LDB 10.639/2003 e da lei 11.645/2008 que acrescentou o ensino da cultura e história indígenas. O que se observa hoje é um trabalho focado em datas comemorativas, principalmente o dia 20 de novembro e nas práticas de algumas professoras mais atentas à discussão.

O trabalho em questão não coletou dados sobre a autodefinição racial dos profissionais envolvidos com a docência na escola (pedagoga, professoras e agentes de educação infantil), mas a observação do corpo docente possibilita afirmar que, no turno da manhã, a maioria é preta ou parda (6 pessoas) , 4 são brancas. Mesmo sendo minoria, pode considerar-se que as professoras brancas são as que mais se interessam por estudar o tema e por executar práticas além das datas comemorativas e, além disso, têm-se a impressão que algumas professoras

negras buscam negar alguns traços de negritude, principalmente com o alisamento dos cabelos.

No âmbito do município, a secretaria de educação exige que o assunto esteja incluído no Plano de ação (um planejamento anual, que é obrigatório para que a instituição receba as verbas da prefeitura), e mesmo assim o coletivo da escola não se envolve efetivamente com as demandas étnico-raciais.

O município de Contagem tem reservado setores específicos para tratar das ações étnico-raciais, mantém, na Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, a Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial, e na Secretaria de Educação, a Diretoria de Diversidade, Inclusão e Ações Afirmativas, sendo sua atuação mais efetiva o grupo de estudo sobre Relações Étnico Raciais e Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. Contudo, mesmo diante dos esforços desses setores, existe certa tensão entre as orientações da Secretaria de Educação, e o que o coletivo desta escola realmente entende sobre a diversidade étnico-racial no currículo, que ainda não se mobilizou plenamente para atuar em conformidade com as orientações legais a respeito do tema.

### 3- PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES DAS CRIANÇAS: A CRIANÇA NEGRA

Em um panorama histórico da situação dos/as negros/as no Brasil, Jaccoud (2008) explica que o colonialismo brasileiro foi ancorado no racismo, mas a escravidão também se justificou por ser a matriz da economia, pela propriedade particular e por intenções missionárias da igreja católica. Apesar da elite colonial dominante não ter se amparado nas questões raciais para a manutenção da escravidão, ela teve o padrão europeu como referência positiva, e dessa forma, a sociedade colonial estava hierarquizada, sendo os/as negros/as vistos de forma negativa, estereotipada. A abolição não superou essa visão, que ao contrário, foi acentuada com teorias como o racismo científico e a ideologia racial, entre os anos 1870 e 1920, que postulavam a inferioridade biológica dos/as negro/as.

O surgimento da República em 1889 deveria promover a cidadania de todos, mas manteve a hierarquia social. Permitiu que o racismo prevalecesse de forma naturalizada, aliás, “Ampliam-se os preconceitos quanto à participação dos negros nos espaços públicos, acentuam-se os mecanismos discriminatórios e fortalecem-se os estímulos à imigração europeia.” (JACCOUD, 2008, p. 48).

Entre os anos de 1920 e 1930 foi disseminada a ideia da modernização e desenvolvimento da nação por meio do branqueamento da população, a mestiçagem foi estimulada, e na busca de se alcançar o ideal branco, favoreceu-se a imigração europeia, enquanto parlamentares discutiam formas de impedir a imigração africana e asiática.

A partir de 1940 a ideia da democracia racial ganha destaque, substituindo as teorias racistas. Trata-se de uma forma de explicar a sociedade com base na cultura, o ideal de branqueamento deu lugar à valorização do povo brasileiro “Assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracteriza o Brasil” (JACCOUD, 2008, p. 51). Contudo, é importante considerar que a ideia do branqueamento não foi esquecida, ela permaneceu no imaginário social por meio da valorização da mestiçagem e do mulato.

Essa visão é ainda mais difundida com o governo militar, que em meados de 1970, nega a presença de discriminação racial no país. Mesmo com o fim do incentivo à imigração europeia, entre 1930 e 1980 e a valorização da mão – de – obra nacional, negros/as e

mestiços/as não obtiveram melhoras quanto à ocupação dos postos de trabalho. Fato é que, apesar de todo este discurso, os/as negros/as continuaram com limitações sociais. Estudos sobre a mobilidade social no fim dos anos 70 evidenciaram desvantagens da população negra frente à branca, como menor ascensão social, menores salários, exclusão para trabalhos em que há relacionamento com o público, maior ocupação de sua mão – de – obra nos serviços braçais.

Trinidad (2011) inicia sua tese “Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil” conceituando termos como raça, racismo e cor. Ela esclarece que a discussão sobre raça é antiga, e apesar de ser uma ideia muito difundida na sociedade, de acordo com a biologia não existem raças humanas. Sociólogos e antropólogos defendem o termo etnia, discutir raça é uma questão mais política do que biológica.

O termo racismo está relacionado à hierarquização social. Quanto a sua origem, para Van Den Berghe (s.d), citado por Maria Manuela Mendes (2012, p.110) “Como ideologia explícita e pseudocientífica, o racismo emergiu na Europa e na América do Norte na última metade do século XIX e foi intelectualmente hegemônico até aos anos 20.” O racismo se manifesta por meio das relações sociais, mas está além dos indivíduos, é uma forma de se estruturar a sociedade onde raças consideradas inferiores situam-se em condições privação cultural e material.

Desde o censo de 1872 que se vê no Brasil o termo cor relacionado à amarelo, branco, pardo e preto. Definir cor é complicado, pois além dessas anteriores, também encontram-se designações como mulato, mestiço, caboclo. Todos esses termos são usados no Brasil desde o período colonial para se definir a cor das pessoas. É notável que não existam pessoas brancas propriamente, mas o termo branco foi usado para determinar a cor dos povos europeus dominantes, assim como o preto foi associado a adjetivos ruins.

Pesquisas de Florestan Fernandes, nas décadas de 50 e 60 começaram a questionar a ideia de democracia racial brasileira disseminada por Gilberto Freyre, entendendo-a como um mito. Até então o Brasil era tido como um exemplo de “harmonia” entre as raças para o mundo. Em 1978 o Movimento Negro Unificado também inicia sua militância combatendo a ideia de que não existe racismo no Brasil e lutando pela igualdade.

A redemocratização do país nos anos 80 traz à tona o ideal de igualdade, cidadania, diminuição da pobreza, em que o Movimento Negro defende medidas de reparação com a população negra. A Constituição Federal de 1988 apresentou avanços no âmbito social, houve

ampliação e garantia legal de acesso a serviços diversos, embora se questione a qualidade de serviços públicos como educação e saúde, por exemplo. Contudo, a redução das desigualdades raciais requer medidas específicas além das políticas sociais universais. A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – Seppir em 2003 é fruto da reivindicação da população negra por medidas afirmativas, especificamente políticas de ação afirmativa.

As políticas de promoção social universais não foram suficientes para acabar com o racismo que está presente nas relações sociais e em instituições como escolas, nos serviços de saúde, na polícia, no judiciário, nem minimizou as diferenças entre negros e brancos. É necessário superar a pobreza, mas, além disso, promover a integração racial e superar a desigualdade racial.

No âmbito jurídico, Bento (2011) acrescenta que a Constituição de 1988 atendeu demandas do Movimento Negro Unificado, que já reivindicava a necessidade de uma educação voltada para a diversidade. Contudo, leis posteriores, que regulam a educação, não atenderam essa demanda plenamente. São elas: o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001. Daí a necessidade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que vieram suprir essa lacuna.

Além disso, o Brasil participou de tratados internacionais, como a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino em 1968, a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais em 2007. Os tratados ou convenções internacionais tem caráter normativo, mas as declarações internacionais não tem esse papel, contudo, não deixam de influenciar o direito, são inspirações para a legislação nacional e internacional. Nesse aspecto, ganha destaque também a declaração e o programa da Conferência de Durban. Tudo isso são os marcos legais do país, promulgam uma educação voltada para a valorização da diversidade, a proteção dos direitos das crianças e uma educação que promova o pleno desenvolvimento do educando.

Segundo a autora, a educação para a promoção da igualdade racial deve acontecer desde que a criança ingressa na Educação Infantil. As políticas públicas educacionais devem fazer mais do que promover a tolerância, e sim trabalhar a favor da valorização das diferenças como uma característica humana.

As crianças também constroem sua identidade na Educação Infantil fazendo relações entre si e o grupo em que está inserida. É a qualidade dessas interações que determinará se construirá um conceito positivo de si ou rejeitará / negará sua corporeidade. É importante situar que o corpo negro foi amplamente difundido como indisciplinado, feio, mal cheiroso. Conceitos alicerçados nos ideais de disciplina e higienismo que sustentam a escola pública. Assim, caso a escola não trabalhe na perspectiva da diversidade, a criança negra pode desejar ser branca, que é o padrão valorizado socialmente, conforme Trinidad (2011) constatou em sua tese de doutorado.

Professores podem discriminar de forma inconsciente, sem intencionalidade aparente, já que a imagem negativa do negro faz parte do imaginário social. Estudos demonstram que “Comportamentos considerados inadequados, quando realizados por crianças negras, podem ser qualificados como positivos se feitos por crianças brancas.” (BENTO, 2011, p. 22)

Trinidad (2011) também considera que alguns/as professores distorcem a discussão étnico-racial nas salas de aula de educação infantil, fazendo uma abordagem rasa, estereotipada, que não contribui para a igualdade, o que demanda por formação docente: “a realização de processos formativos para professores da educação infantil é fundamental para que se possa instituir uma cultura pedagógica orientada pela igualdade de oportunidades”. (TRINIDAD, 2011, p.55)

A identidade está diretamente relacionada com o corpo. Nesse sentido, a forma como o corpo negro é tratado na escola contribuirá para a construção de uma imagem positiva ou negativa pelas crianças. Estudos também demonstram que crianças brancas tendem a ser mais afagadas que as negras, conforme apontou o trabalho de Abramowicz e Oliveira (2010). A rejeição de professores e colegas colabora para a auto-rejeição, sendo formas de manifestação do racismo na educação infantil:

(...) na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. (...) Nas brincadeiras na educação infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, etc. O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 e 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p. 221)

Diante de atitudes racistas no ambiente escolar, o/a professor/a deve ter uma clara postura política de combatê-las. Usar clichês ou silenciar-se não contribui para a valorização

da diversidade nem para desconstruir a ideia de superioridade que algumas crianças brancas possam ter. Uma educação democrática deve promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças, independentemente das suas diferenças.

Bento (2012) também considera que a construção da identidade se dá ao longo da vida, e que o pertencimento racial é importante para a luta política da população negra. Educação de qualidade e saúde plena é um direito da criança e isso passa pela construção de uma relação positiva com seu corpo. A elaboração de um conceito positivo de si não pode ser um privilégio apenas da criança branca, a criança negra também deve aprender a ter orgulho de si mesma e a valorizar suas características físicas. A escola pode colaborar nesse sentido, ainda mais porque a Educação Infantil é a fase privilegiada na formação da personalidade, é onde a criança é estimulada a interagir com diversos conhecimentos, sendo as primeiras experiências de vida as mais significativas.

No espaço da Educação Infantil também acontece a construção da identidade, que muitas vezes, é o mais sucateado do sistema de ensino, com estruturas físicas precárias, carências curriculares ou falta de formação inicial e continuada de professores, que podem até atuar como multiplicadores de preconceitos, pois também foram socializados em uma sociedade racista. Isso mostra que a desigualdade também está presente na destinação das verbas e serviços públicos. A maioria da população pobre das periferias é negra, e a superação das desigualdades sociais demanda por serviços de qualidade, que contemple as demandas necessárias para a formação plena das crianças, também no âmbito de uma educação para a valorização da diversidade.

Desde muito cedo as crianças observam o ambiente e formam conceitos relacionando o negro ao ruim, o feio, e o branco ao bom, bonito e, portanto, desejável: “estudos com crianças norte-americanas de 3 a 5 anos revelaram que a consciência cognitiva de raça surge nessa etapa da vida” (BENTO, 2012, p. 102). Assim, as famílias negras têm um duplo desafio: além de realizarem a socialização da criança de forma geral, precisam se empenhar em socializá-los para serem crianças negras saudáveis também do ponto de vista psicológico, em uma sociedade que tem percepções negativas do negro. Uma identificação positiva requer referências positivas. É natural gostar, em si, daquilo que é elogiado pelo outro. Uma criança que não se vê de maneira positiva pode ter sérios problemas de ordem psíquica, como violência, raiva, etc. Quando professores/as privilegiam determinados biótipos em seus

elogios pode colaborar para que a criança que não é elogiada, por não se enquadrar em determinado tipo físico, elabore uma imagem negativa de si.

Vale lembrar que muitas vezes, nem a família negra nem os/as professores/as negros/as desenvolveram o sentimento de pertencimento racial. E são sujeitos que estão interagindo diretamente com as crianças na fase inicial de socialização. Felizmente a construção da identidade se dá continuamente, está em permanente construção, o que pode gerar mudanças e fazer com que:

...para os negros pode ir da negação de si próprio num primeiro momento, (...) até, numa fase mais adiantada, à assunção de sua condição racial, muitas vezes acompanhada de envolvimento na luta coletiva pela igualdade racial. No caso dos brancos, o primeiro passo é o reconhecimento da condição de privilégio, seguido de fases complexas que podem desencadear um processo de consciência de si e do outro que possibilita nova e respeitosa relação com a diferença racial. (BENTO, 2012, p. 113)

No ambiente escolar, pesquisas mostram que professores/as que participam de formações que visam a promoção da igualdade racial melhoram suas percepções sobre a forma como o racismo se manifesta na escola e também elaboram boas práticas de promoção da diversidade, evidenciando o papel do estudo e do conhecimento nessa área também como um instrumento para superar as desigualdades. Cabe à escola promover interações saudáveis, estimulantes, que favoreça não só a diversidade fenotípica, mas também a cultural. É essencial firmar parcerias com as famílias, para que elas compreendam os princípios da diversidade e igualdade que deve guiar a escola e também possam servir de agentes ativos na busca por uma escola democrática de fato.

Santos (2007) também considera que as diferenças individuais são marcas da identidade e que sua construção é um processo que ocorre por toda vida. É na relação com o outro – a alteridade – que os sujeitos se diferenciam. A socialização primária se dá no seio familiar, quando bebê. Já a socialização secundária é no convívio fora do círculo familiar, principalmente nas escolas. Situações que intensificam a percepção do outro pelas crianças.

As percepções das diferenças devem ser incentivadas, sentidas, exploradas. E saudável diferenciar, sem se confundir com o outro, para a construção de vínculos afetivos. No meio comercial, a publicidade demonstra o diferencial do seu produto, os empregadores buscam nas seleções pessoas que possam ter características agregadoras para as empresas, situações em que a diferença é vista de forma positiva. Atualmente as diferenças são sinônimas de

autenticidade, mas suas percepções são relativas, nem sempre ser diferente é algo bom ou uma vantagem, depende do contexto de cada situação para que seja boa ou ruim.

Discriminar é separar, organizar categorias: “A discriminação também deixa de ser somente um ato de separação que visa organizar algo dentro de categorias inventadas pelos humanos quando é apoiada em valores por meio dos quais são estabelecidas hierarquias” (SANTOS, 2007, p. 18). O ato de fazer classificações gera discriminações. Quando se cria a categoria raça, se discrimina brancos, negros e indígenas. A discriminação também acontece com base em outras categorias, como sexo, altura, peso, etc. Na vida cotidiana, na literatura, na mídia o termo negro foi sempre associado ao mau, ruim e por meio da cultura aprende-se que o branco é melhor que o negro. Isso influencia na forma como se interage com as pessoas negras e as coisas relacionadas à negritude. A discriminação racial pode ser entendida pelo

(...) momento em que, a partir das diferenças existentes entre os povos, criou-se a categoria raça como algo determinado biologicamente e, então, dividiu-se toda a humanidade em grupos raciais, criando hierarquias entre eles e atribuindo valores diferentes para cada um. (...) pode ser o ponto de partida para uma série de ações individuais, grupais, políticas tais como a segregação, a exclusão, a eliminação de indivíduos e grupos humanos inteiros. (SANTOS, 2007, p. 21)

O racismo é a ideologia que explica a superioridade de uma raça frente à outra. Por meio dele, se justifica a dominação e até eliminação de certas raças tidas como inferiores, menos evoluídas, mesmo já tendo sido mostrado pela ciência que não é como separar seres humanos em raças do ponto de vista da biologia. No período da escravidão, os negros eram vistos como “diferentes, não tinham alma, eram selvagens e brutais e, por isso, deveriam ser escravizados para a salvação de suas próprias almas. O mesmo argumento fora utilizado para a escravização dos indígenas da América.” (SANTOS, 2007, p.23)

Nem sempre o negro foi retratado de forma negativa. Isso foi uma construção para sustentar a escravidão nas colônias europeias. No Brasil, os pobres e os negros são até os dias de hoje vistos com desconfiança, como suspeitos, em contrapartida, os brancos e os ricos estão inicialmente fora de suspeitas. É o reflexo de uma categoria criada no século XVIII, as classes perigosas, que colocava pobres e negros na condição de vadios.

Após a segunda guerra mundial passa-se a discutir a tolerância com as diferenças, ressaltando a igualdade enquanto humanos. Porém, os direitos universais não são suficientes para superar as desigualdades, é preciso garantir a igualdade de direitos, mas também a valorização das diferenças, para que “os feitos desiguais” – mulheres, pobres, negros,

indígenas, deficientes, homossexuais, possam superar tal condição. No que tange a escola, a educação pode colaborar para a superação dessa desigualdade:

Para a formação de crianças negras felizes com o que são, crianças que aprendam a gostar delas mesmas, é necessário o reconhecimento sociocultural do negro e dos valores de origem africana como sinônimos de positividade. Esses valores, presente nos espaços de formação das crianças, poderão ser incorporados por elas, aceitos e vivenciados sem conflitos. Ao professor cabe também oferecer elementos positivos com os quais as crianças negras possam se identificar. (SANTOS, 2007, p.45)

É papel do/a professor/a fazer com que a diferenciação, que é natural para a construção da identidade, não passe a ser motivo de discriminação na escola. É necessário valorizar as diferenças, impedindo que elas se tornem motivos de inferiorização.

#### 4- LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Araújo e Silva (2012) realizaram uma pesquisa entre 2010 e 2011 que contemplou produções de literatura infantil que de alguma maneira abordavam questões pertinentes à discussão étnico-racial.

Segundo os autores, a literatura infantil foi um instrumento disseminador da superioridade branca. Nas obras prevalecem ilustrações que destacam a branquitude e em contrapartida, que silencia e ignora personagens negros/as, dessa maneira, foi um veículo a favor do racismo.

Numa perspectiva histórica, a literatura e a escola foram pensadas para contemplarem as demandas da família burguesa, que deixava de ser constituída por vários níveis de parentesco para o modelo nuclear. A infância surge nesse cenário como sinônimo de inocência, devendo a escola e a literatura promover o preparo para a vida adulta:

(...) a escola passou a ocupar função estratégica no fortalecimento da concepção de fragilidade. Tanto a literatura infantil quanto a infanto-juvenil estabeleceram-se, portanto, amparadas nessa base, atuando na “formação” da criança para a vida em sociedade. (ARAÚJO, SILVA, 2012 p. 197)

Desde o início do século XX, quando a literatura infantil / infanto-juvenil eram consideradas subalternas na literatura, verificava-se uma ausência de personagens negros/as, e quando estavam nos enredos, era relacionados à escravidão, a empregados, ao colonialismo africano, ou de forma oprimida diante dos brancos. Mesmo na segunda metade do século XX até os dias atuais, ainda se verifica na literatura destinada aos/às pequenos/as estereótipos quanto aos/às negro/as e às suas culturas. A sociedade é representada de forma hierarquizada, com destaque para o gênero masculino, tendo a branquitude como modelo para a humanidade. Deficientes, negros e mulheres têm papéis sociais secundários, é, como se não existisse desigualdade social e econômica.

Araújo e Silva fizeram um levantamento de publicações voltadas para crianças de até seis (06) anos com personagens negros/a e fizeram as seguintes considerações sobre o mercado editorial voltado para essa faixa de idade:

O que se pode verificar, de modo geral, foi que editoras recém-chegadas no país ou fundadas nos últimos anos no Brasil têm se voltado para uma fatia de mercado em expansão: a produção e o lançamento de obras com contextos de valorização de negras/os africanas/os e na diáspora. Por outro lado, editoras tradicionais têm

nutrido pouca preocupação com tais temas, talvez por já terem seu espaço no mercado editorial garantido e/ou não terem incorporado essas “novas” discussões em suas pautas de produção, o que pode representar a manifestação de resistência ao cumprimento do artigo 26 A da LDB. (ARAÚJO, SILVA 2012 p. 209)

Ainda fizeram um levantamento dos autores que mais realizaram publicações afro, no contexto brasileiro ou africano, destinadas às crianças e adolescentes:

1º lugar (encabeçando isoladamente a lista): Rogério Andrade Barbosa  
2º lugar: Sonia Rosa  
3º lugar: Reginaldo Prandi; Lia Zatz  
4º lugar: Carolina Cunha; Edmilson Pereira de Almeida; Nei Lopes; Ana Maria Machado. (ARAÚJO, SILVA 2012, p. 210)

Essa listagem de certa forma aponta um problema, uma vez que o autor que lidera as publicações tem 30 obras na época da pesquisa, e o segundo lugar apenas 8 títulos, a grande diferença quantitativa demonstra pouca diversidade autoral nos lançamentos.

De acordo com o estudo, as publicações mais recentes, a partir do ano 2000, são mais adequadas ao tratamento dados aos personagens negros/as, no que se refere à valorização da população afro-brasileira:

Em alguns dos livros analisados o enredo não tem como foco temáticas como o racismo, a religiosidade de matriz africana ou qualquer marca “típica” de africanidade, mas nem por isso deixam de representar obras de referência na valorização da diversidade étnico-racial. (ARAÚJO, SILVA 2012, p. 212)

Em contrapartida, quanto mais antiga a publicação, mais provável de se encontrar situações de desvalorização do povo negro. Merece destaque o fato de serem poucas as publicações destinadas às crianças na faixa etária de frequentar a Educação Infantil. Muitas vezes os livros utilizados nessa fase da escolarização básica contêm inadequações para esse público, como tipo de letra usada, texto muito extenso e com linguagem inapropriada para crianças pequenas. E ainda mais, quanto menor a faixa etária, há menos livros com personagens negros/as, independentemente do contexto, seja de valorização ou de desvalorização dos/as negros/as.

A pesquisa demonstrou que a maioria dos autores que tem publicado para crianças pequenas são mulheres, no que se refere à cor-etnia dos/as autores/as, a maioria é branca, o mesmo ocorre com os ilustradores/as. São consideradas como possibilidades para essa realidade a dificuldade encontrada por autores negros para serem reconhecidos no ramo editorial. Por outro lado, há autores negros oriundos do movimento negro e da academia que têm publicações que não contemplam o público infantil.

Considera-se que a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram fundamentais para que esse campo de produção cultural passasse a ressignificar a figura negra, que passou a ser fonte inspiradora de várias publicações. A produção literária que de alguma forma contempla a história do povo africano e afro-brasileiro adquiriu mais espaço nas edições infantis, sendo que, atualmente, mesmo que em menor número e sem levar em conta o protagonismo dos/as personagens, os/as educandos podem ter acesso e interagir com produções que remetem à valorização das diversidades.

## 5- QUAL PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA QUE RECONHEÇA AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS?

Com o intuito de colaborar para a construção da identidade das crianças negras na Educação Infantil de forma geral foi realizada no ano de 2015 uma intervenção em um Centro Municipal de Educação Infantil, com crianças de uma turma de quatro anos e de uma turma de cinco anos do turno da manhã.

No intuito de romper com práticas que privilegiam a hegemonia, e conseqüentemente não contemplam a diversidade presente na escola, foi elaborada uma intervenção pedagógica com base no brincar, nas brincadeiras, e na literatura infantil afro-brasileira, o que possibilitou a exploração de várias áreas do conhecimento<sup>2</sup>, sobretudo a Linguagem Oral, a Arte, a Linguagem Corporal, o Mundo Social e a Linguagem Escrita. A intervenção pedagógica teve os seguintes objetivos:

- Colaborar para a construção da identidade de todas as crianças de maneira geral.
- Colaborar para a construção do pertencimento étnico-racial das crianças negras.
- Proporcionar oportunidades de brincadeiras com bonecas negras.
- Incluir nos momentos de leitura, histórias com personagens negros.
- Explorar ilustrações de livros infantis em que os/as negros/as sejam protagonistas.
- Realizar tarefas de registro com base na literatura infantil afro-brasileira.
- Colaborar para o letramento inicial das crianças.

---

<sup>2</sup> Estas áreas do conhecimento foram listadas tendo como referência o documento: CONTAGEM. Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Discutindo o currículo da educação infantil de Contagem**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

### 5.1- Desenvolvimento dos trabalhos com as crianças:

Inicialmente buscou-se selecionar livros de literatura infantil com potencial de se trabalhar a construção da identidade das crianças e de forma específica, das crianças negras. Houve o cuidado em selecionar histórias onde existiam negros/as como personagens principais, e que seu enredo seja abordado sem estereótipos.

O livro detonador do assunto no âmbito da literatura foi “Que cor é a minha cor?”<sup>3</sup>. Em uma roda, a história foi lida para as crianças, que observavam as ilustrações e faziam apontamentos sobre o que viam. Logo perceberam que a protagonista da história é uma menina negra e que sua cor marrom também era explorada nas ilustrações da natureza, dos objetos, da casa e da família. Quando viram o desenho da família negra, começaram a fazer relação com suas famílias, ocasião em que foi discutido sobre a cor de cada um, pôde-se observar a própria cor, a cor dos colegas, pensar sobre a cor dos seus familiares, e após as análises se declararam como brancos ou negros (pretos / pardos).

O livro utilizado em seguida foi “Como é bonito o pé do Igor”<sup>4</sup>. A história relata o desenvolvimento do menino, desde bebê até adulto, dando destaque para a beleza do seu pé, foi possível realizar rodas de conversa para o relato da história, uma atividade de pintura em uma matriz que reproduziu a capa do livro e outra onde foi pintado o pé das crianças.

Inicialmente havia apenas duas cores de tinta para pintura dos pés: o rosa claro e o marrom. A proposta foi que as crianças indicassem a cor mais parecida com a sua cor. A maioria das crianças foi muito coerente para indicar a cor da tinta, porém, algumas crianças negras indicaram a cor rosa claro. Elas foram questionadas em sua escolha, e as outras crianças que estavam ao redor interferiram dizendo que a melhor cor para se usar era a marrom. Com um pouco de conversa, essas crianças acabaram indicando a cor marrom para que seus pés fossem pintados. Ocorreu um dilema com as crianças pardas, com o tom de pele mais próximo do marrom claro. Elas não se acharam representadas nas duas cores disponíveis, ocasião em que foi feita a mistura de um terceiro tom, criando um marrom claro para que pintassem seus pés.

---

<sup>3</sup> RODRIGUES, Marta. **Que cor é a minha cor**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

<sup>4</sup> ROSA, Sônia. **Como é bonito o pé do Igor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2008.

A pintura se iniciava com a professora falando: como é bonito o pé do (a)... e dizia o nome da criança. Quando foi feita a roda para mostrar o trabalho final, as crianças diziam em coro “Como é bonito o pé do (a)” dizendo o nome do (a) colega dono (a) do trabalho apresentado. As crianças ficaram muito empolgadas ao pintar os pés, esperavam ansiosamente para chegar a sua vez e ficavam observando a pintura do pé do (a) colega.



Foto 1: Pintura da capa do livro

Fonte: Arquivo pessoal

Foto 2: Pintura dos pés das crianças

Fonte: Arquivo pessoal

O próximo livro abordado foi “Cadê Clarisse”<sup>5</sup>, uma menina negra bastante sapeca. As crianças já conheciam a história, que foi lida novamente na roda. No reconto, já haviam quase que decorado o texto, a professora dizia cadê Clarisse, e elas diziam o texto seguinte. Esta história possibilitou várias atividades, e também explorou a identidade das crianças. Foi feita uma pintura livre da Clarisse, ela também foi modelada em massinha e registrada em uma matriz. Foi levado um trabalho para casa, onde as famílias relataram as estripulias feitas pelos/as alunos/as quando bebês.

<sup>5</sup> ROSA, Sônia. **Cadê Clarisse?** 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.



Foto 3: modelagem da Clarisse – Fonte: Arquivo pessoal



Foto 4: Modelagem da Clarisse Fonte: arquivo pessoal



Foto 5 e 6: Matriz sobre história “Cadê Clarisse?” Fonte: Arquivo pessoal



Fotos 7 e 8: Pintura da Clarisse. Fonte: Arquivo pessoal.

NOME: \_\_\_\_\_

**LIVRO: CADÊ CLARISSE?**  
 AUTORA: SONIA ROSA / ILUSTRAÇÕES: LUNA  
 EDITORA: DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO

VOCÊ OUVIU A HISTÓRIA DA CLARISSE, UMA GAROTINHA QUE LOGO QUE COMEÇOU A ENGATINHAR NÃO PARAVA UM MINUTO. SUA MÃE E SEU IRMÃO SEMPRE PERGUNTAVAM: CADÊ CLARISSE? ESTÁ DEBAIXO DA MESA. CADÊ CLARISSE? ESTÁ ALI, ESTÁ LÁ. UM PERGUNTAVA E O OUTRO RESPONDEIA. ESSA BRINCADEIRA VIROU UM LIVRO.

E VOCÊ, QUANDO ERA BEM PEQUENO, ERA UMA CRIANÇA SAPECA COMO A CLARISSE? SUA FAMÍLIA IRÁ ESCREVER NAS LINHAS ABAIXO O QUE VOCÊ GOSTAVA DE FAZER NESTA ÉPOCA E VOCÊ VAI FAZER UM DESENHO PARA ILUSTRAR OU COLAR UMA FOTO.

A \_\_\_\_\_ quando pequena gostava de brincar de boneca, ela era bem sapeca gostava de correr por todo o lado, a \_\_\_\_\_ e mesmo abençoada, muito alegre, sorrir sempre, às vezes e muito brava e desobedece muito, mas sei que quando criança também fui assim a tem a quem puxar...

NOME: \_\_\_\_\_

**LIVRO: CADÊ CLARISSE?**  
 AUTORA: SONIA ROSA / ILUSTRAÇÕES: LUNA  
 EDITORA: DIFUSÃO CULTURAL DO LIVRO

VOCÊ OUVIU A HISTÓRIA DA CLARISSE, UMA GAROTINHA QUE LOGO QUE COMEÇOU A ENGATINHAR NÃO PARAVA UM MINUTO. SUA MÃE E SEU IRMÃO SEMPRE PERGUNTAVAM: CADÊ CLARISSE? ESTÁ DEBAIXO DA MESA. CADÊ CLARISSE? ESTÁ ALI, ESTÁ LÁ. UM PERGUNTAVA E O OUTRO RESPONDEIA. ESSA BRINCADEIRA VIROU UM LIVRO.

E VOCÊ, QUANDO ERA BEM PEQUENO, ERA UMA CRIANÇA SAPECA COMO A CLARISSE? SUA FAMÍLIA IRÁ ESCREVER NAS LINHAS ABAIXO O QUE VOCÊ GOSTAVA DE FAZER NESTA ÉPOCA E VOCÊ VAI FAZER UM DESENHO PARA ILUSTRAR OU COLAR UMA FOTO.

\_\_\_\_\_ era uma boneca muito interessante  
 "através disso em tudo não passava  
 um minuto quando desaparecia sempre  
 era a brincadeira  
 Mas era e uma criança muito a-  
 brincosa e muito animada

Fotos 9 e 10: Registro das coisas que as crianças faziam quando bebês. Fonte: Arquivo pessoal

A tarefa de casa sobre as coisas que as crianças gostavam de fazer quando bebês promoveu grande interação entre as crianças. Houve a formação de uma roda de conversa para mostrar as tarefas de cada um, a professora lia o relato, a criança dona da atividade ficava com um sorriso estampado no rosto, com uma postura de orgulho, ainda explicavam com detalhes o relato que a família escreveu. As demais crianças interagiam com o relato, falando sobre o desenho feito ou sobre a foto colada.

O livro *Cabelo de Lelê*<sup>6</sup> também foi trabalhado com as turmas. É uma história que promoveu a discussão sobre cabelos, tema essencial na construção da identidade, principalmente das meninas negras. Foram feitas várias conversas nas quais se analisou e conversou sobre os tipos de cabelos existentes nas turmas, mostraram-se imagens e vídeos em que o cabelo crespo é valorizado e sua beleza é explorada. De acordo com Gomes (s/d.) o tipo de cabelo e a cor da pele são mais que características biológicas, são também componentes da identidade, que num país marcado pela miscigenação cultural e racial, hierarquizou as pessoas em sua organização social. Ela fala sobre a tensão de ser negro em uma sociedade que valoriza uma beleza de padrão europeu:

Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é o branco, mas o real é o negro e o mestiço. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou tratamento estético. É identitária. (GOMES, s/d. p. 3)

O trabalho com as crianças demonstra bem essa tensão, os cabelos longos, sobretudo, lisos, são apreciados demonstrando ser um referencial de beleza para crianças negras e brancas. Na sala de aula, houve reconto da história, pintura da Lelê e o salãozinho de beleza. As crianças debateram sobre a história e viram os países africanos no mapa-múndi. As meninas interagiram com o livro principalmente nas páginas onde há várias carinhas da Lelê, com o cabelo arrumado de várias formas, elas procuravam um cabelo que se assemelhasse ao seu.

Durante uma roda de reconto da história, na última página, onde aparece a Lelê com mais duas amigas, sendo uma delas de cabelo longo, liso e vermelho, uma menina da sala, negra, comentou baixinho com a outra: “eu sou essa”. Essa fala indicou que a escola deve trabalhar insistentemente a questão étnico-racial com seus alunos, pois mesmo após tantas

---

<sup>6</sup> BELÉM, Valéria. *O Cabelo de Lelê*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

discussões, conversas e registros que buscaram valorizar o negro como belo, não foi suficiente para modificar estruturas arraigadas em crianças tão pequenas. É possível analisar que ela prefere a menina de cabelo liso porque é esse seu referencial de beleza, numa cena em que ela tinha mais duas opções, sendo uma a protagonista da história que a criança tanto trabalhou e outra loira do cabelo crespo.



Foto 11: Crianças observando os países africanos. Fonte: Arquivo pessoal



Fotos 12 e 13: Pintura da Lelê. Fonte: Arquivo pessoal



Fotos 14 a 17: Salãozinho de beleza. Fonte: Arquivo pessoal

O salãozinho de beleza foi uma atividade muito significativa para as meninas. Elas se empolgaram com o fato de ganhar os enfeites dos cabelos, e foram incentivadas a pedirem suas mães para enfeitá-los depois em suas casas. Faziam fila para esperar sua vez, elogiavam o cabelo das colegas, diziam a forma como queriam o seu. Os meninos passaram gel, a maioria queria os cabelos arrepiados como os dos seus pais. Os meninos de cabelos crespos diziam que o gel iria realçar os anezinhos dos seus cabelos.

A escola adquiriu algumas bonecas negras, concomitante ao trabalho de literatura, elas foram disponibilizadas para as brincadeiras. As bonecas também refletiram a forma como as crianças desde pequenas se relacionam em relação à raça.

Foi feita uma roda para a escolha do nome da boneca negra que iria ser levada para casa. Foi lida a história “Meninas Negras”<sup>7</sup>, com as personagens Mariana, Luanda e Dandara. As crianças escolheram o nome Mariana, segundo elas, a boneca se parece com essa menina da história. A partir daí, a boneca foi levada para casa junto com um caderno e sua mamadeira. A família escreveu sobre a visita e a criança ilustrou com um desenho. A boneca visitou a casa das meninas das duas turmas envolvidas na intervenção e também de outras duas turmas da escola. Todos os registros indicam fatos positivos da visita da boneca, como por exemplo, a boneca é bonita, gostamos da visita da Mariana, desejo que ela volte à minha casa, etc., porém, um relato diz que a criança achou-a diferente de todas as outras bonecas. Na escola, a menina explicou que “foi minha mãe que a achou diferente, só porque ela é preta”. Apenas um relato chamou claramente a atenção para a cor da boneca, o pai escreveu “a boneca é negra, assim as crianças aprendem que não há preconceito”.

A experiência com o caderno foi uma forma das famílias se aproximarem do trabalho realizado na escola, e o fato da maioria não ter feito observações a respeito da cor da boneca traz um questionamento: não fizeram menção porque encararam a cor da boneca com naturalidade ou porque preferem silenciar as questões raciais? A experiência docente na instituição permite afirmar que as crianças não trazem bonecas negras de casa para brincar na escola no dia do brinquedo e ainda mais, aparentemente a boneca mais popular entre as meninas da comunidade é a Barbie. Sendo assim, parece que as famílias preferiram silenciar suas impressões no âmbito racial quando uma boneca negra chegou a suas casas para passar dois dias com suas filhas, e elegeram apenas o lúdico para ser o assunto dos seus registros.

---

<sup>7</sup> COSTA, Madu. **Meninas Negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

Durante as brincadeiras na escola, quando as bonecas negras foram apresentadas para as turmas, as crianças as receberam de forma muito positiva, elogiavam, desejaram pegar, brincaram com elas. Contudo, quando as bonecas foram guardadas na caixa onde havia mais duas bonecas brancas (uma tem o cabelo loiro e o outro castanho claro, é a mesma boneca, só muda a tonalidade do cabelo), as meninas disputavam as bonecas brancas e mais, a boneca loira é mais concorrida em relação à de cabelo castanho claro.

Mais uma vez vemos como o biótipo branco e loiro é valorizado nas comunidades em que atuamos, sendo assim, as crianças já aprenderam a contemplar essas características como belas, sendo as suas preferidas. Foram feitas intervenções mostrando que as bonecas negras são bonitas, que têm características que se parecem com de algumas pessoas da turma, com seus familiares, com professoras da escola, com as personagens dos livros que trabalhamos, a fim de fazer com que as crianças disputassem menos as bonecas brancas, e passassem a ver as bonecas negras de forma prazerosa para suas brincadeiras. Mesmo havendo a demonstração de preferência das bonecas brancas por parte de algumas crianças brancas e negras da turma, após as conversas aceitavam e brincavam com as bonecas negras sem problemas.

Essas bonecas ficaram guardadas na sala da direção com o objetivo de serem utilizadas por brincadeiras supervisionadas pelas professoras, não ficaram disponíveis na brinquedoteca para que conservassem por mais tempo e fossem utilizadas com intencionalidade no âmbito das relações raciais na instituição. Assim, estavam disponíveis para o uso de qualquer professora que se interessasse. Contudo, no período de desenvolvimento deste trabalho, no turno da manhã apenas uma vez outra professora pegou as bonecas para usá-las com sua turma.

Ao guardar as bonecas na sala da direção, em certa ocasião a diretora da escola mostrou-se curiosa sobre o trabalho desenvolvido e pediu explicações de como ele estava sendo executado. Ao relatá-lo, foi dito sobre a preferência e disputa das crianças com as bonecas brancas. Essa conversa foi fundamental para um fato que ocorreria algum tempo depois: a escola recebeu uma doação para aquisição de brinquedos para dar de presente de natal a todos os estudantes, e a diretora pensou em comprar bonecas para as meninas e carrinhos para os meninos. Inicialmente mostrou-se interessada em comprar bonecas brancas, pois pensou que sendo as preferidas das meninas, seriam as melhores para se adquirir. Contudo, foi provocada: não seria esse um bom motivo para se comprar bonecas negras para todas as meninas? Ela mostrou-se aberta à proposta, e levou a discussão a algumas

professoras. O grupo gostou da ideia, e no natal de 2015 todas as meninas da escola ganharam uma bonequinha negra de presente.

A distribuição dos brinquedos foi feita em clima de festa, inclusive com Papai Noel. As meninas ficaram felizes com suas bonecas negras, e uma menina que participou desta intervenção disse com empolgação: “eu ganhei uma boneca negra!”.

A escola ter optado por comprar todas as bonecas negras é consequência desta intervenção, que de alguma maneira conseguiu mexer com as concepções de pessoas que estão na liderança da escola e que podem colaborar para que o grupo perceba a relevância da discussão étnico-racial para o currículo escolar.



Fotos 18 e 19: Caixas das bonecas. Fonte: Arquivo pessoal



Fotos 20 e 21: Crianças lendo para as bonecas. Fonte: Arquivo pessoal



Foto 22: Crianças brincando com a boneca negra na brinquedoteca. Fonte: Arquivo pessoal

## 5.2- O que se observa a respeito da intervenção:

Esta intervenção pedagógica mexeu com o que as crianças tinham como referência de livros, histórias e brinquedos. Também atingiu suas famílias, ao relatarem em casa suas novas experiências e também levando a boneca Mariana para visitá-las.

Foi possível contemplar nas histórias os/as personagens desenhados com traços físicos bem diferentes dos que estavam acostumados. Mesmo os livros usados já serem parte do acervo da biblioteca da escola, neste trabalho eles foram usados com a intencionalidade de promover uma prática voltada para a lei 10.639/2003.

O preconceito racial não tem idade, nas rodas de conversas ou até mesmo durante brincadeiras foi possível perceber que a socialização dessas crianças de 4 e 5 anos já está deixando marcas em seus pensamentos que o sistema formal de ensino deverá combater. Foram o caso de algumas falas ao verem os primeiros livros usados neste trabalho, algumas crianças, inclusive um menino que veio recentemente da Itália, indicavam as personagens, dizendo que são feias. O mesmo aconteceu com os primeiros contatos com as bonecas negras, houve criança que diziam que são feias. Essas falas não são ditas para a professora, são percebidas em uma observação atenta de suas interações. É compreensível que as crianças percebam o negro dessa maneira, historicamente os padrões europeus foram o padrão de desenvolvimento a ser alcançado, sendo atrasado, inferior, negativo ou feio tudo que é diferente desse modelo. Nesse sentido, Quijano ajuda a compreender o eurocentrismo:

a ideia de classes sociais é elaborada no pensamento eurocêntrico, entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX, quando a percepção da totalidade a partir da Europa, nessa altura o “centro” do mundo capitalista, tinha já sido definitivamente organizada como uma dualidade histórica: a *Europa* (e nesse sentido sobretudo a Europa Central e Inglaterra) e a *Não-Europa*. E esta dualidade implicava, além do mais, que muito de tudo o que era a Não-Europa, ainda que existisse no mesmo cenário temporal, na realidade correspondia ao passado de um tempo linear cujo ponto de chegada era (é) obviamente, a Europa. (QUIJANO, 2010, p. 111)

As crianças são sujeitos históricos e culturais que elaboraram conhecimentos a partir de suas vivências sociais. Se elas apontam ilustrações e bonecas negras como feias é porque estão aprendendo a enxergar o negro dessa forma, resultado de uma sociedade que teve a hierarquia social como base para sua socialização.

Qualquer teoria possível de classificação social das pessoas exige necessariamente um indagar na história sobre as condições e as determinações de uma dada distribuição de relações de poder numa dada sociedade. Porque é essa distribuição de poder entre as pessoas de uma sociedade o que as *classifica socialmente*,

determinando as suas recíprocas relações e gera as suas diferenças sociais, já que as suas características empiricamente observáveis e diferenciáveis são resultados dessas relações de poder, dos seus sinais e das suas marcas. (QUIJANO, 2010, p. 113)

Sendo assim, Quijano ajuda a compreender que a distribuição de poder na sociedade brasileira reservou ao negro lugar subalterno, fazendo com que as crianças tenham essa visão negativa, que precisa ser combatida nas escolas. Assim que foram detectadas, foram feitas ações que visaram mostrar outras formas de apreciar os objetos e as coisas. As crianças debateram sobre cor, cabelo, família, melanina, África, continente, países, falaram e fizeram escritas orientadas sobre essas questões.

A intervenção colaborou para a construção da identidade de todas as crianças, mas para as negras de maneira especial. Estas puderam explorar cores próximas ao seu tom de pele em seus desenhos e pinturas, desenharam cabelos fazendo círculos, o que é diferente de desenhar cabelos com traços retos, e viram que a beleza não precisa estar associada a traços físicos amplamente explorados pela mídia.

Por fim, foi muito rico possibilitar e ver crianças pintando e desenhando pessoas negras, falando sobre tudo que discutimos ao longo da intervenção. Da mesma maneira, foi bonito contemplar as crianças brincando com as bonecas negras, mas ver as meninas negras brincando com bonecas da sua cor, foi uma evidência de como a escola pode colaborar de forma significativa para a mudança das estruturas que estão arraigadas na sociedade brasileira.



Foto 23: Criança negra brincando com a boneca negra. Fonte: Arquivo pessoal.

## 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade é tema central no planejamento pedagógico das escolas de educação infantil, contudo, nem sempre sua discussão tem foco nas diversidades. Ao analisar as produções acadêmicas sobre diversidade, igualdade, preconceito e discriminação no ambiente escolar, mais especificamente, na Educação Infantil, é recorrente a concepção de que as experiências escolares devem colaborar para que os/as educandos/as reconheçam seu pertencimento racial, sua identidade étnico-racial e no caso dos/as estudantes negros/as, que possam se reconhecer como integrantes de um povo dotado de história e cultura.

É fato que no Brasil, brancos e negros são socializados em uma sociedade racista, dessa forma, as crianças já tiveram contato com relações sociais que a mostraram o biótipo negro de forma estereotipada, principalmente, relacionado com o feio, o ruim, que deve ser substituído. Assim, as crianças desde pequenas já demonstram atitudes discriminatórias, às vezes sem usar palavras, por meio de gestos e ações. Destaca-se que é comum encontrar crianças pequenas que alisam os cabelos crespos, indícios de que não estão identificando-se positivamente com suas características físicas. É claro que elas ainda não têm autonomia para realizar tal procedimento, esta é uma decisão tomada por seus familiares, e reflete a posição que o corpo e a beleza negra ocupam nas comunidades.

A intervenção teve como base que o trabalho cotidiano com as crianças deve contribuir para a formação da identidade positiva de si mesmo e de seu coletivo social. A discussão em torno da identidade vai ao encontro da Lei 10.639/2003. Este instrumento legal preconiza que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira é obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refere-se à Educação Básica, contudo, é fundamental iniciar o trabalho já na Educação Infantil, encontrando na identidade uma vasta possibilidade de desenvolver uma educação voltada para as diversidades.

A opção feita para colaborar para a construção da identidade racial por parte das crianças foi a literatura infantil. A literatura infantil é uma experiência curricular obrigatória na Educação Infantil. A criança pequena precisa ouvir histórias para desenvolver seu imaginário e ampliar suas experiências sociais, além disso, ouvir e ter contato desde cedo com

livros é uma forma de colaborar para o letramento inicial. Se as histórias infantis são tão importantes para o desenvolvimento, uma educação comprometida com a promoção da igualdade não pode privilegiar personagens que reforçam o ideal de beleza dos meios de comunicação de massa e amplamente explorado pelos meios comerciais. É necessário ir além dos clássicos inspirados nos contos europeus, e dar a possibilidade da criança ver outras formas de ilustrações, de ver e ouvir sobre outros personagens, e assim, voltar seu olhar para contemplar uma forma de beleza diferente daquela que é legitimada como bela.

Outra forma utilizada para se contemplar a identidade foi por meio de brinquedos, sobretudo, no caso das meninas, as bonecas. Nesse ponto destaca-se que a ampla maioria das bonecas comercializadas no Brasil é branca, sendo difícil encontrar bonecas negras no mercado. Isso tem graves consequências para as meninas negras e brancas, pois no universo da brincadeira, as crianças representam o mundo e suas relações sociais. As meninas brancas perdem a chance de se colocarem no lugar do outro e de representarem a diversidade em suas brincadeiras por meio das bonecas. No caso das meninas negras, ao brincarem exclusivamente com bonecas brancas, estão criando formas de assimilação com um biótipo que não é o seu. Crianças brincam de bonecas também representando o universo adulto, assim, meninas negras que brincam que bonecas brancas são suas filhas, perdem a chance de verem suas características físicas representadas nos seus brinquedos, que mais uma vez, valoriza o branco como o ideal, o belo e o desejável.

Por meio da literatura e das bonecas negras foi possível colaborar para a construção da identidade e do pertencimento racial, contudo, esse trabalho não está encerrado, ele necessita ser continuado e ampliado em toda a escola, tendo em vista que uma educação que valorize a diversidade racial é direito da criança. Conforme a Resolução 05/2009, ao falar da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, assegura no artigo 8º inciso IX: “o reconhecimento, a valorização o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”.

Para que toda a escola trabalhe nessa perspectiva, a equipe de liderança precisa estar comprometida com a causa de promoção de uma educação para a igualdade. Quando essa equipe – diretores e pedagogos - não toma uma postura frente às questões raciais, resta a cada professor decidir a forma que abordará a história e a cultura africana e afro-brasileira na sua prática pedagógica.

As mudanças não só ocorrerão em função da lei 10.639/2003, mas principalmente por meio de um empenho de todos os profissionais envolvidos com o fazer educativo da instituição, isto inclui, sobretudo, Direção, Pedagogos, Professores e Agentes de Educação Infantil. É necessário investir na mudança de mentalidade e de postura frente à história dos povos que constituem o país, estudando, pesquisando e fazendo uma análise crítica de como ocorrem as relações raciais no fazer educativo. O currículo escolar precisa estar calcado na valorização da diversidade, e todos envolvidos na relação ensino – aprendizagem precisam estar comprometidos com sua implementação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 123 p.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e paparicação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>

Acesso em 12 mar. 2016

ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de. SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva e SILVA JR., Hédio (orgs.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2012.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Lei 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. 2003

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". 2008.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2009.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)

Acesso em 13/03/2016

CONTAGEM, **Projeto Político Pedagógico**. Contagem, s/d.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14 p.19 a 33, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em:

<[www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_04\\_LUCIANO\\_MENDES\\_E\\_DIANA\\_GONCALVES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDES_E_DIANA_GONCALVES.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e BARBOSA, Antônio Flávio Moreira. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes: 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**.

Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>

Acesso em 13 mar. 2016

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário, JACCOUD, Luciana, OSÓRIO, Rafael Guerreiro e SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

MENDES, Maria Manuela. Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. **Vivência: revista de antropologia**. nº 39 p. 101 – 123. 2012. Disponível em:

[http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/39/PDF\\_para\\_INTERNET\\_39/7\\_Maria\\_Manuela\\_Mendes.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/39/PDF_para_INTERNET_39/7_Maria_Manuela_Mendes.pdf). Acesso em: 11 abr. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010. p. 84-130.

SANTOS, Gislene Aparecida dos (Coord.). **Coleção Percepções da diferença – Negros e brancos na escola**. Núcleo de Apoio às Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB). Universidade de São Paulo – USP. 2007

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: mortes matadas por arma de fogo**.

Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: [www.juventude.gov.br/juventudeviva](http://www.juventude.gov.br/juventudeviva). Acesso em: 13 fev. 2016.