

# Capítulo 13

## Formação da identidade de crianças negras dentro das instituições de educação infantil

*Gabriela Araújo de Santana Lisboa  
Edmacy Quirina de Souza*

### Introdução

As pautas sobre relações étnico-raciais, diversidade, diferença, entre outros temas como sexualidade, gênero passaram a fazer parte do cenário educacional, mas ainda de forma incipiente em muitas instituições educativas, apesar de todo aparato legal presente na legislação educacional, fruto de lutas de vários Movimentos, tais como: Movimento Negro Unificado, Movimento de Mulheres Negras, Teatro Experimental Negro, Movimento Feminista, ainda há muitas outras lutas contra o racismo, e, a sonhada igualdade racial, preconizada no Art. 1º do Estatuto da Igualdade Racial sobre o combate a “discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado” (Brasil, 2003, p. 4), ainda não chegou de forma mais efetiva em muitas escolas, pois, convivemos com situações de preconceito racial no ambiente escolar. Mas também vivenciamos as resistências, os enfrentamentos de muitos profissionais em não se calarem diante de atos discriminatórios, quer sejam em falas cotidianas ou no currículo escolar. As denúncias e as lutas continuam.

O apagamento das discussões sobre as relações étnico-raciais na educação infantil é um reflexo de um histórico de marginalização dessa etapa educacional, muitas vezes entendida como um espaço apenas de cuidado e assistência, e não como uma fase fundamental para o desenvolvimento integral da criança, incluindo sua formação crítica e cidadã. Porém, não podemos nos eximir da responsabilidade de que discutir o marcador racial desde a educação infantil exige uma reflexão teórica que escape de uma mera denúncia ao racismo sistêmico e evidencie, por meio da pesquisa, os silenciamentos no espaço escolar. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) preveem a organização de propostas pedagógicas para que nessas instituições “garantam a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, à democracia e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 19). Dessa forma, a educação infantil assume um espaço-tempo ímpar para a troca de experiência, de sociabilidade, de vivência com o outro, de aprendizagem e de sensibilidade ao respeito às diferenças.

Neste estudo, abordamos os conceitos de raça e racismo no Brasil, enfatizando as questões relativas à formação da identidade. Para tanto, os estudos de Munanga (1994), Fanon (2008), Quijano (2005) e Gomes (2005) fundamentam a discussão. Discutimos a criança negra como o outro dentro das instituições de educação infantil e as propostas pedagógicas pensadas para compreender os conhecimentos sobre a história da África, dos

africanos e dos seus descendentes. Autores como Silva (2014), Gallo (2013) e Cavalleiro (2003) serão bases para este debate.

## **Raça, racismo e identidade étnico-racial no Brasil**

A diferença é um campo de demarcação no qual as identidades são fabricadas. Assim sendo, nas relações sociais, as “diferenças – a simbólica e a social, são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios” (Woodward, 2014, p. 40), que diferenciam um grupo racial em relação a outro por meio de estruturas biológicas, ocorrendo a racialização dos corpos. Dito de outra forma, racializar os corpos consiste em diferenciá-los e classificá-los a partir da cor da pele, cabelo, dentre outros fenótipos, dividindo a população em grupos raciais, estabelecendo hierarquias que subalternizam um grupo racial dentro de um sistema de relações de poder. Dessa forma, “produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços[...], desde então, adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial” (Quijano, 2005, p. 117).

O conceito segregador a partir da ideia de raça surge embasado por uma fundamentação teórica primordial para a sua validação, vejamos segundo as palavras de Quijano como a ideia de raça é criada com a colonização:

[...] a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Em hipótese, o conceito de raça legitima muitas das formas de dominação sobre os povos colonizados. Nessa perspectiva, Fanon (2008) aborda a naturalização dessa inferioridade criada através do conceito de raça pelos povos colonizados. Para esse autor, a vivência dos colonizados levou-o a querer se assemelhar ao branco europeu, em vários aspectos como no modo de ser, de pensar, de agir e de se relacionar, na busca do embranquecimento. Em sua obra, Fanon (2008) mostra a realidade do negro antilhano na França, na busca de se tornar um branco francês. Esta tentativa se concretiza de diversas maneiras e uma delas é o embranquecimento da população negra por meio do relacionamento com brancos. No trecho a seguir, o autor destaca:

Antes de mais nada, temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? Pois é preciso compreender, de uma vez por todas, que está se tentando salvar a raça (Fanon, 2008, p. 62).

À medida que o negro é inferiorizado, o branco é conseqüentemente colocado como superior. A pessoa negra passa a desvalorizar suas raízes, costumes, cultura, realizando o que o branco deseja sem questionar, colaborando para uma naturalização dos preconceitos e violências promovidas pelo branco e causando um domínio psicológico em que não nos reconhecemos mais, como aponta Quijano (2005):

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos. E, como resultado, não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (p. 130).

A ideia de raça ainda permanece e é a base para que sejamos expostos aos vários tipos de preconceitos da sociedade brasileira ao longo do tempo, assim como a naturalização desses padrões fixados por colonizadores. Atualmente, o uso do conceito de raça para identificar pessoas negras que o movimento negro e sociólogos defendem é aquele historicamente construído com o sentido social, político e cultural, ou seja, este conceito passou a ser um posicionamento político, e continua a ser utilizado porque são os aspectos da cultura africana e afro-brasileira e as características fenotípicas dos negros que sofrem discriminação racial. Sobre isso, Gomes (2005, p. 47) afirma que.

Os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade, eles trabalham o termo raça, atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete.

Nessa perspectiva, chegamos ao conceito de racismo que, por um lado, é

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

No Brasil existe uma ideologia de democracia racial, segundo a qual brancos e negros viveriam harmoniosamente, uma ideia equivocada de que o país é uma sociedade sem preconceitos raciais, na qual a convivência entre diferentes etnias e raças seria pacífica e harmoniosa. Uma ideia que não corresponde à realidade, já que o país enfrentava e ainda enfrenta problemas graves de desigualdade e discriminação racial (Pereira, 2011).

Tanto o racismo quanto o preconceito e a discriminação podem ser interiorizados no decorrer da formação e no processo de socialização de todos os indivíduos, pois a construção da identidade (Woodward, 2014), como fenômeno histórico, se dá no jogo das relações sociais e de poder, na relação com o outro, em que práticas e/ou percepções de cunho racista são criadas, recriadas, reprimidas, novamente produzidas, desconstruídas e reproduzidas.

A formação da identidade, por não se dar no isolamento, é acompanhada de uma constante negociação entre conflitos, situações e influências, internas e externas, fazendo com que se aprenda a ver o outro e a si mesmo de uma maneira, que não é fixa. Desta forma, são construídas identidades – e não apenas uma identidade, única e imutável. Essa construção, por meio da marcação da diferença, é perpassada por formas de exclusão social (Woodward, 2014). No caso do Brasil, o processo de construção de identidades é extremamente complexo, sobretudo no que se refere às identidades étnico-raciais, uma vez que o racismo se processa de forma múltipla e ambígua.

Segundo Osório (2003), existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variações: a autoatribuição, a heteroatribuição e a identificação de grandes grupos por ascendentes próximos por intermédio de técnicas biológicas (seria o mais próximo de identificação por mapeamento genético). No primeiro destes métodos, denominado de autoatribuição, o próprio indivíduo informa sua pertença racial. Enquanto o segundo consiste em heteroatribuição, onde outro indivíduo define o grupo racial ao qual pertence o sujeito. O terceiro e último método, é o da identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes genéticos do indivíduo, enquadrado na categoria que obtiver maior uniformidade e aproximação genética, tomando por base os genomas comuns.

Antes de conceituarmos identidade, falaremos o que a identidade não é: “a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental” (Silva, 2014, p. 96). A reflexão sobre identidade se dá pelo debate, mais amplo e mais complexo, que se constrói na vida social, logo, reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Como afirma Silva (2014), a complexidade das diferentes identidades (gênero, raça, sexo, etc.) é construída dentro e fora do discurso, onde precisamos entender conforme produzidas em locais históricos e institucionais, no interior de formações e práticas discursivas a partir de estratégias e iniciativas específicas. Ao conceituar o que é identidade, argumenta que,

[...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. Está ligada a estruturas discursivas e narrativas,

a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (Silva, 2014, p. 96-97).

Embora a identidade aproxime-se da fixação, este processo oscila entre a tentativa de fixá-la e estabilizá-la e o artifício que tende a subvertê-la e desestabilizá-la, tornando-a cada vez mais complexa. Por isso, a identidade e a diferença têm que ser representadas, pois somente a partir da representação estas adquirem sentido:

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (Silva, 2014, p. 91).

A construção da identidade se desenvolve de forma contínua, com total importância na infância, fazendo parte do processo de construção de cada um, possibilitando a integração do ser humano no meio cultural e histórico pelo qual é representado. Sendo assim, entende-se que não existe uma conclusão para a construção da identidade, principalmente na infância, pois ela vem se transformando constantemente, através do meio histórico e das relações pessoais, valorizando as crenças e valores de uma determinada cultura, sendo influenciada pelo meio social.

Nesse sentido, o que o sujeito é, em cada momento, depende mais das interações que ele estabelece com os outros sujeitos, dos papéis que assume em relação aos outros e que os outros assumem para com ele, que são definidos segundo ideias e valores de um determinado grupo social no confronto com outros grupos com diferentes ideais e valores (Oliveira, 2016, p. 32).

Para Woodward (2014), a identidade é marcada pela diferença. A formação de cada um se dá através do meio cultural, passando pela compreensão histórica de cada um. Dessa forma, a identidade não deve ser pensada como algo com um ponto final, pois ela está em constante desenvolvimento, formando a personalidade e o caráter da criança, diferenciando uma pessoa da outra e, conseqüentemente, possibilitando vivências de diferentes infâncias. “A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio” (Munanga, 1994, p. 177-178).

A identidade negra se constrói num processo que envolve inúmeras incógnitas, desde as primeiras relações, frutos dos grupos sociais mais íntimos, nos quais os contatos pessoais se estabelecem cheios de afetividades, onde se organiza um pequeno ensaio sobre a leitura e a visão do mundo, até as relações estabelecidas com outros grupos sociais exteriores à família (Gomes, 2005).

A Lei 10.639/03 vem reforçar a necessidade de trabalhar nas escolas culturas que fazem parte da construção identitária da nossa terra. Segundo Munanga (2004, p. 9),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receberem envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

A formação da identidade recebe influências de fatores interpessoais e culturais, implicando saber quem você é a partir dos seus valores e crenças. Como afirma Hall (2014), as identidades são construídas dentro de discursos específicos e em locais históricos, além de estarem relacionadas em um jogo de modalidades de poder, sendo um produto relacionado com a diferença.

### **Criança negra como a outra dentro das instituições de educação infantil**

O interesse sobre pesquisas com crianças e/ou sobre as crianças tem aumentado, porém, as desigualdades vividas pelas crianças também têm crescido em nosso país. As diferenças de gênero e de raça possuem suas especificidades, mas são maximizadas ao se somar a um terceiro aspecto: a pobreza, gerando maior vulnerabilidade. As crianças se tornam as maiores vítimas das condições de exclusão.

Segundo Oliveira (2016, p. 139),

A criança negra é triplamente excluída, pela sua condição infantil (enquanto ‘menor’), social (enquanto pobre) e pela sua raça (enquanto negra). A socialização da criança negra é perpassada por dois fatores que incidem historicamente e reverberam até os dias de hoje na educação da criança negra: o trabalho e o pertencimento étnico-racial.

Para a mesma autora, as crianças compõem um grupo tratado de forma subalternizada, ocupando uma posição marginal por conta da geração que ocupa e que se define por sua idade. “É por esse fator que acontece a separação entre adultos e crianças na sociedade e que também caracteriza esse período da vida denominado infância e que constitui relações de dominação dos adultos em relação às crianças” (Oliveira, 2016, p. 139). Neste sentido, têm crescido no Brasil as possibilidades de debate das questões relacionadas à raça, ocasionando mudanças consideráveis no debate contemporâneo sobre a questão racial no cenário político com impactos no espaço educacional. No entanto, a discriminação relacionada a essa questão ainda é constante na nossa realidade, o que dificulta a concretização de uma sociedade mais igualitária, justa e não discriminatória, reverberando na educação, a qual também se mostra desigual quando pensamos na situação das crianças pequenas, principalmente as negras.

As pesquisas que articulam as discussões sobre a questão racial e a criança revelam que o entendimento e a construção da identidade são um desafio na educação infantil. Para Bujes (2002), a perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos sobre as identidades infantis

descritas nas práticas circunscritas na sociedade. Nesse sentido, as definições de criança e infâncias estão relacionadas ao outro, o adulto. Isso ilustra que a criança se constitui como sujeito pelo olhar do outro, é a qualidade desse olhar que contribui para o grau de sua autoestima e autoaceitação, trazendo consequências para a formação de sua identidade. Por isso, o adulto não pode supervalorizar algumas crianças em detrimento de outras.

As professoras (falamos professoras porque na educação infantil é predominante a atuação destas) e os adultos participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infância negra. Nesse ínterim, necessita-se de aprofundamento nas relações raciais nos espaços escolares e educativos, uma vez que “[...] o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (Cavalleiro, 2003, p. 20). Como afirma Trindade (2011), o sujeito singulariza informações em relação a outras, que as dissocia do contexto original para ser integrante de um novo contexto imagético individual ou grupal.

Segundo Fazzi (2004), as crianças brasileiras, sobretudo, as negras, sofrem um drama racial, visto que no cotidiano escolar são manifestadas atitudes e comportamentos discriminatórios por meio de falas que expressam apreensões negativas em relação ao negro, entendido pelas crianças ouvidas por Fazzi como “feio”, parecido com o “diabo”, “ladrão”, e também por xingamentos e gozações com apelidos como “macaco”, “carvão”, “urubu”, “Xuxa preta”, “macaca Chita”, além da circulação de piadas racistas.

No entanto, as professoras e a escola, em muitos casos, mostram-se omissas a esse tipo de vivência, seja quando ignoram ou não reconhecem estes casos como racismo, seja por abafar ou levarem como brincadeira ou como coisa de criança. Somada ao silêncio escolar (Cavalleiro, 2003) e à falta de preparo das docentes em lidar com os preconceitos e discriminações raciais (Munanga, 2005), está a percepção negativa das possibilidades intelectuais dos/as alunos/as negros/as, ou seja, a baixa expectativa em relação à cognição da criança negra, percebida no processo de diferenciação e preferências do professor em sala de aula. Para Cavaleiro (2003), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavaleiro, 2003, p. 98).

O racismo opera por meio do discurso que paira no cotidiano escolar, no qual não haveria diferenças entre as crianças, supostamente, todas seriam iguais. Nessa lógica, as questões raciais são invisibilizadas e negadas desde a materialidade dos livros de literatura, murais e painéis que as crianças acessam no ambiente escolar, até as relações interpessoais. A mesma autora percebeu em seu estudo que, em sua maioria, os artefatos traduzem uma única cultura, não havendo uma proporcionalidade capaz de contemplar uma representação significativa da diversidade de corpos e culturas, podendo dificultar que as crianças negras se reconheçam a partir dos materiais simbólicos e físicos trabalhados na instituição de Educação Infantil (Cavalleiro, 2003).

Cavalleiro (2003) aponta que,

Para tornar a educação infantil um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão (p. 26).

A Lei 10.639/03 encontra as escolas e seus profissionais em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade, mas não se pode aceitar o imaginário escolar de que a questão racial é uma tarefa restrita aos/as docentes que assumem publicamente uma postura política diante desse tema ou um assunto de interesse somente de professores/as negros/as (Gomes, 2005).

Quando a criança negra é inserida em outro grupo que se diferencia da família, ela se depara com a diversidade social. O ingresso na instituição de educação infantil alarga o seu universo social, possibilitando a convivência com crianças e adultos de culturas diferentes. Ao entrar em contato com outras crianças, a criança negra perceberá traços particulares de cada uma e o modo como estes traços são recebidos pela professora. No cotidiano escolar, a criança constrói seu autoconceito a partir da maneira como é vista por sua professora, seus colegas e demais funcionários da instituição. A maneira como cada criança se vê depende também do modo como é interpretada pelos outros que convivem com ela. Os julgamentos e comparações têm um grande impacto no início da construção de sua identidade.

A identidade, de acordo com Gomes (1995, p. 39): “[...] só pode ser usada no plano do discurso e aparece como um recurso para a criação de um nós coletivo – nós índios, nós mulheres, nós negros, nós homossexuais, nós professores”. De acordo com a autora, esse “nós” se refere a uma identidade (igualdade) que, na realidade, não pode ser verificada de maneira efetiva, mas torna-se um recurso indispensável ao nosso sistema de representações. Indispensável porque é a partir da descoberta, reafirmação ou criação cultural de suas semelhanças que um grupo social qualquer terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação em uma situação de confronto. Esse ‘nós’ se refere à junção de coletivos que constituem grupos sociais, embrincando o eu e o outro, “o outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (Silva, 2014, p. 97).

Nesse sentido, o grupo cultural infantil se enquadra em um coletivo que se diferencia dos outros, inclusive do coletivo adulto. A criança, por muito tempo, foi vista como uma reprodução da imagem adulta, a hierarquia do sujeito adulto coloca a criança como um sujeito outro, através do domínio de seus corpos. Vale aqui ressaltar que as crianças são agentes atuantes no mundo, uma vez que realizam ações, transformando-se e transformando o próprio mundo. No entanto, o adulto é uma referência dominante para a criança, influenciando na tomada de consciência desse pequeno sujeito. Como afirma Gallo (2013), “a consciência descobre-se a si mesma olhando o outro; descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro. Que resta, então, de mim e de minha liberdade, se o outro me captura, se é o outro quem, mais do que eu, sabe quem sou?” (Gallo, 2013, p. 3).

Neste sentido, Sartre *apud* Gallo (2013), afirma que o outro sempre leva vantagem sobre o eu: “[...] o outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou; assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o outro leva vantagem sobre mim /.../ Sou experiência do outro: eis o fato originário” (Sartre, 1999, p. 453, *apud* Gallo, 2013, p. 3). A criança é um sujeito outro e inferiorizado em relação à pessoa adulta, sofrendo grandes influências no processo de construção identitária.

Para Fazzi (2004), as relações de cor nos discursos e interações das crianças demonstram a composição racial do grupo, de modo a identificar os consensos sociais em torno de categorias consideradas adequadas ao indivíduo. Benice (2004) acredita que: “a criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do

outro e ter modelos que confirmem essa expectativa” (p. 51). Nesse processo, o adulto precisa ser referência positiva para as crianças negras, reforçando as constituições históricas, culturais e sociais em que elas fazem parte, permitindo uma construção amistosa em relação à hierarquia imposta pelo ser adulto e/ou branco.

Nessa linha de pensamento, Abramowicz e Oliveira (2011), advertem que o construto sobre as questões raciais ocorre na dimensão relacional, “a identidade da criança é construída por meio do corpo e na convivência com o outro [...]” (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 112), em um movimento em que estas crianças vão se perceber a partir de um escrutínio olhar do outro, como este outro as percebe. Nesta relação, a criança vai construindo a sua subjetividade, o grupo étnico-racial ao qual pertence de forma negativa.

Devido às possibilidades de as crianças interagirem com o outro que é diferente de si, o ambiente da educação infantil se configura como um espaço propício às formulações sobre as questões raciais e identitárias. Sob esse mesmo ponto de vista, Fazzi (2004) acredita que as crianças começam a construir desde muito cedo a ideia de raça e já são capazes de identificar as pessoas a partir de suas características físicas.

É por meio de estereótipos e xingamentos em relação às suas características físicas que as crianças negras podem ser afetadas. A criança negra pode reagir a tais situações reprimindo-se, isolando-se, ora revidando as agressões atribuídas a ela. A partir de tais comportamentos, os conflitos étnicos podem se reverberar nas relações que as crianças estabelecem com seus pares e adultos. Diante disso, compreende-se que o silenciamento das questões raciais no cotidiano escolar se constitui como dificultador da construção identitária e de relações saudáveis entre as crianças, por conseguinte, de um ambiente propício ao desenvolvimento holístico de todas. As professoras dessa faixa etária poderão refletir sobre uma prática antirracista com todas as crianças “à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, [...]” (Gomes; Silva, 2015, p. 16).

Para Abramowicz e Oliveira (2011), é preciso pensar de quais formas e de quais aspectos as crianças negras se apropriam do contexto no qual elas vivem. No caso do cenário brasileiro, marcado pelo processo de escravização, exclusão, criminalização e discriminação dos sujeitos negros, defendem que é preciso:

[...] pensar outras e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial (Abramowicz; Oliveira, 2011, p. 62).

A possibilidade de que as crianças negras construam positivamente suas identidades tem estreita relação com o rompimento no campo teórico-prático da desigualdade de distribuição de posicionamento, de espaços e de valorização entre crianças de classes e de grupos étnico-raciais distintos. Ouvir a voz da criança negra significa que ela se veja representada na rotina escolar, oportuniza vivências que não as façam se sentir menosprezadas por sua cor de pele ou pela textura do cabelo. Pois, “promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma

possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações” (Cavalleiro, 2003, p. 38).

A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e do outro e ter modelos que confirmem essa expectativa. Os professores/as participam deste processo elaborando e reelaborando significados sobre a infância negra. E nesse sentido, a descolonização do currículo é colocada como um desafio para a educação escolar. Como afirma Gomes (2012, p. 102)

Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Nesses termos, entendemos que desconstruir a percepção de unanimidade presente no padrão socialmente estabelecido como normal, possibilita um olhar para além de um sistema de representação que nos coloniza e nos orienta a assumir determinados papéis na sociedade. Passamos a pensar sobre o lugar das questões raciais no currículo escolar, o qual possui uma presença forte e marcante das culturas hegemônicas. “As vozes que não dispõem de poder são silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular as possibilidades de reação” (Santomé, 1995 *apud* Gomes, 2012, p. 104).

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. “Muitas professoras reconhecem a existência do preconceito racial na sociedade, contudo, negam enfaticamente que esteja presente dentro da escola” (Cavalleiro, 2007, p. 49). Isso revela que existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares.

Ao negar a existência do racismo na instituição de ensino, as professoras também negam que as práticas discriminatórias possam afetar as crianças e, por isso, silenciam e admitem como naturais as situações de racismo vividas no ambiente da Educação Infantil, haja vista que “não é só comum, mas constante uma criança se referir a outra por meio de rótulos, tais como: negrinho feio, negrinho nojento, pretinha suja. Diante desses estereótipos, as crianças negras são recusadas para formar par nas filas, brincadeiras, festas, etc.” (Cavalleiro, 2007, p. 52).

Ao analisar as relações étnico-raciais no tripé da Educação Infantil, criança-instituição-família, Cavalleiro (2007) denuncia que

[...] o silêncio se torna a arma mais poderosa e eloquente de manutenção das desigualdades, é este mesmo silêncio que promove nas crianças negras uma impossibilidade de construir uma identidade negra positiva e ainda nas crianças brancas constrói um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2007, p. 54).

Em tempos de implementação da Lei 10.639/03, cabe perguntar: o que terá mudado? Estão as professoras mais comprometidas em reconhecer e combater comportamentos

racistas? De que forma as professoras vêm atendendo à Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) alterada pela Lei n.º. 10.639/03? Como as professoras percebem as crianças negras que estão sob suas responsabilidades? Como afirma Dias (2015), “é preciso questionar as práticas institucionais realizadas na educação infantil” (Dias, 2015, p. 588).

Em outra obra, Dias (2012) assegura que,

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional (p. 665).

O trato da questão racial e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com novos conteúdos escolares a serem inseridos ou como mais uma disciplina. É difícil falar do que não se (re)conhece e daquilo que foi silenciado na própria formação. Trata-se de uma (re) construção histórica alternativa e emancipatória, que procura construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (Gomes, 2012).

Nesses termos, ao se tratar da formação inicial docente, é necessário que as Instituições de Ensino Superior implementem e ampliem a descolonização de seus currículos, considerando as questões étnico-raciais, de modo que esses profissionais consigam perceber que o modelo de aprendizagem da educação básica brasileira se embasa numa perspectiva racista, fundamentada por ideais ainda colonizadores, oriundos dos países norte-americanos e europeus. Considerando esta lógica,

A descolonização dos currículos escolares e das práticas requer que transgridamos a racionalidade moderna, para instituir um pensamento “pós-abissal”, tendo em vista a gestação da perspectiva de educação intercultural crítica, baseada na ecologia de saberes (Candau, 2016, *apud* Macedo; Macêdo, 2018, p. 309).

Em se tratando das crianças negras e no contexto escolar, o papel do adulto é assumido por professoras, as quais passaram por formação inicial nos cursos de licenciatura e aprenderam uma visão única de conhecimento e de mundo, baseada na perspectiva eurocêntrica, a mesma que exclui e marginaliza as populações negras e indígenas. No entanto, as discussões sobre a criança negra nos espaços escolares têm ganhado força e rompido com essa visão. Mas ainda é preciso potencializar essa questão por meio da formação de professores/as. Fala-se muito que a Educação Básica deve tratar das questões étnico-raciais, mas isso só é possível se os profissionais que atuam nessa etapa da educação estiverem preparados para isso.

Dias (2015, p. 581) afirma:

Cada área da diversidade requer instrumentos e ações distintas e só quando tratamos de suas especificidades é possível instrumentalizar os professores e professoras a produzirem um currículo que trabalhe em prol da educação e conduza a mudanças concretas no cotidiano das escolas e centros de educação infantil, no que tange às práticas que promovam a inclusão sem discriminação.

Do ponto de vista legal, a alteração da LDBEN (Lei 9.394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial. Como afirma Cavalleiro (2007, p. 38),

Promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações. A prevenção de práticas discriminatórias requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil.

Destacando a Educação Infantil, o processo de contemplação das normativas previstas na lei 10.639/03 apresenta desafios em sua constituição em termos de formação, devido a fatores de toda ordem tais como: as crianças são muito pequenas para entender sobre a questão étnico-racial; há poucos materiais didáticos produzidos especialmente para elas, principalmente para os bebês; há dificuldades de apresentar contos de origem africana e indígena, basta tratar de questões mais gerais como movimento, linguagens, artes, matemática, ciências da natureza, enfim. Essas pontuações denunciam a desconsideração de que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social, por exemplo. Dado esse contexto, perguntamo-nos qual é o lugar da questão racial na educação infantil?

Nesse sentido, uma reflexão inicial é perceber que o trabalho com as questões étnico-raciais na formação de educadores(as) implica tomar conhecimento, entender e deixar-se indagar quanto ao tipo de formação que temos desenvolvido até o momento e, sobretudo, questionar o conteúdo dessa formação antes do trabalho com as crianças, podendo começar com essa questão. Se as crianças chegam de suas famílias com suas identidades étnico-raciais em construção, é preciso que a escola pense em como trabalhar esses aspectos. Nesse sentido, “gestores, professoras e professores responsáveis pela operacionalização da educação infantil precisam investir esforços para que esses valores estejam nas práticas educativas da primeira infância” (Dias, 2015, p. 586).

A discussão de descolonização do saber e do currículo nos leva a pensar nas práticas efetivas para uma educação antirracista. E neste panorama macro, onde a escola está inserida, podemos perceber que essa discussão tem ganhado espaço, tentando legitimar a inclusão da criança negra. E a formação, ou seja, a preparação das professoras para a inclusão dessas crianças, é um caminho para essa descolonização. “Numa nação formada por negros, não se pode mais admitir a adoção de conteúdos, projetos pedagógicos e comportamentos que

simplesmente ignorem a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira” (Bento, 2011, p. 64).

A Lei 10.639/03 pautou o que muitos livros didáticos deixavam de fora nas escolas: a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Apesar de a lei estar focada no Ensino Fundamental e Médio, é necessário trabalhar uma educação antirracista desde a Educação Infantil e ao longo de todo o ano letivo. A escola é um dos lugares mais difíceis para a criança negra, pois é o lugar onde ela começa a aprender sobre história, descobre que os negros chegaram ao Brasil como seres infelizes, cativos, que vieram para servir aos brancos.

Próximo a isto, a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais de 2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. A formação de professores/as para a efetivação dessa lei e para o trabalho com questões étnico-raciais é essencial. “A educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos” (Cavalleiro, 2003, p. 26).

Apesar dos grandes avanços que a Lei 10.639/03 anuncia, mesmo 20 anos depois da sua promulgação, enfrentamos dificuldades em colocá-la em prática com efetividade.

## **Considerações Finais**

Ao definirmos o conceito de raça, podemos perceber que a problemática deste conceito é a consolidação de práticas discriminatórias e do racismo contra grupos que fogem do padrão eurocêntrico, principalmente direcionadas à indígenas e negros. Portanto, o conceito de racismo é consequência do conceito de raça e da ideologia de superioridade de uma raça sobre a outra. Elaborar uma identidade negra positiva, num país que ensina os negros desde cedo que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio constante.

Dessa forma, a responsabilidade da escola é compreender a formação da identidade na sua complexidade, respeitá-la, valorizando seus aportes culturais e simbólicos, e lidar positivamente com as mesmas. O ambiente escolar, em especial na educação infantil, possui um papel importante na construção da identidade negra, sobretudo de maneira positiva, proporcionando sua afirmação e valorização da cultura africana.

O silenciamento e negação da diversidade racial são mecanismos que emergem nas instituições de Educação Infantil. Devido às diferentes formas que o racismo pode operar nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário reconhecer a diversidade de corpos que adentram esses ambientes, romper com o silenciamento que se instaurou no cotidiano escolar sobre as questões raciais e reconhecer a multiplicidade racial e cultural.

Pensar em propostas pedagógicas que fomentem de forma positiva o entendimento e conhecimento sobre a história da África, dos africanos e dos seus descendentes que permaneceram no Brasil pós-diáspora, é proporcionar um ambiente de relação ponderada no respeito à diversidade étnica das crianças. Para tanto, é necessária militância, postura política, professores/as cientes e conscientes do seu papel na promoção de uma educação antirracista e de mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. As relações étnicas - raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

BENTO, M. A. S. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. - São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquiagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico- racial das crianças nas creches e pré-escolas. ISSN 1982-7199 | DOI: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991139>. v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Acesso em: 15 jan. 2023.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. 2013. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 – 62.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença*: as perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACEDO, J. C. C.; MACÊDO, D. de J. S. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os recursos antirracistas no Brasil. *In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção*: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994, p.177-187.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, F. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. **Crítica Educativa**. Sorocaba – SP, v. 2, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/102/228>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, novembro de 2003. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4212](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4212). Acesso em: 20 maio 2022.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de Histórias**, Belo Horizonte, v12, n17, 2º sem. 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Org). *In*: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: Bibliotecas virtuales de CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod\\_resource/content/1/12\\_Quijano.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, F. J. da C. e; CARVALHO, M. E. P. de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil**: uma introdução. 18 REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife – PE, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.