

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA ALLYCIA CRUZ DE LIMA

**RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

MACEIÓ – AL

2025

MARIA ALLYCIA CRUZ DE LIMA

**RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca examinadora do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva

MACEIÓ – AL

2025

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU**  
Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino - CRB4: 1459

L732e Lima, Maria Allycia Cruz de.

Ressignificação do ensino de história para a construção identitária da criança negra desde a educação infantil. / Maria Allycia Cruz de Lima. Maceió, 2025.

43 f.

Orientadora: Marina Rebeca de Oliveira Saraiva.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

Bibliografia: p.41-43.

1. Infância. 2. Identidade. 3. Educação antirracista. 4. Criança negra. 5. Conhecimentos históricos. I. Título.

CDU: 372.3

MARIA ALLYCIA CRUZ DE LIMA

**RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 22 / 04 / 2025 .

Orientador/a: Prof.. Dr. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva (CEDU/UFAL)

**Comissão Examinadora**

Prof./a. \_\_\_\_\_ (CEDU/UFAL)

Presidente

Prof./a. \_\_\_\_\_ (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Prof./a. \_\_\_\_\_ (ICS/UFAL))

3º. Membro

## DEDICATÓRIA

À senhora Ana Rúbia Marques Cruz e ao senhor Benildo Marques de Lima, que não mediram esforços para me proporcionar os melhores momentos que pude ter. À minha irmã, Maria Thaysa Cruz de Lima, por nosso laço sanguíneo, pela amizade que surgiu a partir dele e por todo cuidado que lhe dedico. Às minhas avós Elita Marques Pereira e Teófanés Marques Cruz, que sempre me inspiraram por sua força.

Aos demais familiares, por todo amor e carinho dedicados.

Às amigas e amigos que dividiram momentos, sorrisos, lágrimas e, com isso, fizeram da caminhada um trajeto mais leve.

Em especial, à Maria Allycia de 18 anos atrás, que jamais acreditaria no quão orgulhosa eu estou dela e da sua bravura em meio a tudo o que ela precisou enfrentar.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata por todos aqueles que me inspiraram amadurecer profissional e academicamente. Por todos os professores que fizeram parte da minha formação e, especialmente, à Profa. Dra. Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, que me orientou brilhantemente no processo de construção desse trabalho e de outros projetos no decorrer da minha graduação.

*"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar".*

Nelson Mandela

## RESUMO

A presente pesquisa trata-se de uma monografia pensada para refletir sobre o processo de construção identitário da criança negra desde a Educação Infantil. O produto dessas análises reitera a necessidade da inserção dos preceitos antirracistas neste cenário, especialmente, ao considerar a ressignificação do ensino de História. Por meio de um estudo de cunho bibliográfico e descritivo e de uma abordagem qualitativa, este trabalho aponta a perspectiva histórica da infância negra brasileira; além de discutir sobre a formação da identidade dessa criança e sobre o amparo que a Educação Antirracista pode proporcioná-la; por fim, expõe o modo como a ressignificação dos conhecimentos históricos auxilia em todo esse processo. Baseada nas produções científicas de autores e autoras como Freire (1996), Gomes (2017), Hooks (2017), Santos (2018), Souza (2021), Pinheiro (2023) e Cavalleiro (2023), entre outros, além do aporte legislativo, a pesquisa respalda a prevenção da discriminação racial desde a primeira infância.

**Palavras-chave:** Infância; identidade; Educação Antirracista; criança negra; conhecimentos históricos.

## ABSTRACT

This research is a monograph designed to reflect on the process of identity construction of black children since Early Childhood Education. The product of these analyses reiterates the need to include anti-racist precepts in this scenario, especially when considering the redefinition of History teaching. Through a bibliographic and descriptive study and a qualitative approach, this work highlights the historical perspective of black Brazilian childhood; in addition to discussing the formation of the identity of these children and the support that Anti-Racist Education can provide; finally, it exposes how the redefinition of historical knowledge helps in this entire process. Based on the scientific productions of authors such as Freire (1996), Gomes (2017), Hooks (2017), Santos (2018), Souza (2021), Pinheiro (2023) and Cavalleiro (2023), among others, in addition to the legislative contribution, the research supports the prevention of racial discrimination from early childhood.

**Keywords:** Childhood; identity; Antiracist Education; black child; historical knowledge.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
1.1. METODOLOGIA.....	13
2. APANHADO HISTÓRICO-SOCIAL SOBRE O RECONHECIMENTO E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS CRIANÇAS NEGRAS BRASILEIRAS .....	16
3. INFÂNCIA NEGRA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: O ENSINO DE HISTÓRIA COMO BASE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL .....	25
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
REFERÊNCIAS .....	45

## 1. INTRODUÇÃO

A infância foi identificada a partir da delimitação dos papéis designados aos membros da família, fator que a fez traçar uma perspectiva histórica repleta de enfoques sociais. De certo modo, as especificidades das crianças inspiraram uma nova forma de tratamento, conduzindo os adultos a não mais lhes perceberem como suas miniaturas. Concomitante a isso, as pesquisas sobre o assunto foram esmiuçadas e novas questões e discussões afloradas, sobretudo aquelas que tratam das diferenças existentes nos contextos das crianças e que configuram a pluralidade das infâncias.

Isso significa dizer que o processo de imergir nos contextos infantis classifica a influência dos aspectos sociais nessa fase da vida. Diante dessa perspectiva, as novas formulações teóricas a respeito da infância analisam as características de cada criança como sendo fator relevante à sua formação e ao seu desenvolvimento; bem como ao resgate e valorização “de sua identidade original, de sua identidade histórico-existencial”, assim como define Neusa Santos Souza (2021, p. 46).

Pontuar esses quesitos direcionados à infância possibilita perceber o vínculo entre o fator étnico-racial e a Educação. Ao percebê-lo inerente à Educação Infantil, é estimulado um olhar mais sensível ao interior das crianças enquanto sujeitos sociais, o que faz com que seja possível entender que tais relações são tão coletivas, quanto individuais.

Sendo assim, compreende-se que é de suma importância a existência de um sistema que proporcione o desenvolvimento dessa capacidade: a habilidade de acolher, de maneira afetiva, as diferenças entre os sujeitos e, ainda mais, de valorizar a individualidade de cada um. Esse sistema, por sua vez, pode ser abordado pela Educação Infantil, devido a sua responsabilidade em auxiliar positivamente a construção das identidades das crianças ao considerar os seus contextos e as suas infâncias.

Tendo em vista a linha de raciocínio e a reflexão sócio-histórica que esta pesquisa pretende fazer, vale mencionar algumas teses já expostas no campo da Educação que podem embasar, fundamentalmente, as ideias aqui colocadas, como aquelas que fazem parte de toda a trajetória política e social do educador Paulo Freire. Uma de suas obras, também conhecida como *Pedagogia da Autonomia* (1996), traz

discussões sobre a ética envolta no exercício da prática docente, a qual alcança questões sociais. Freire (1996) explica que

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 1996, p. 10).

Com base nas percepções de Paulo Freire (1996), é cabível identificar uma correlação entre a ética profissional docente e a educação para as relações étnico-raciais, ainda mais ao tratar das vivências no chão da escola, ou seja, daquelas que dão sentido à práxis; que ressignificam a teoria e constroem a prática de acordo com as demandas sociais provenientes.

O que ocorre, enfim, é que diante do contexto brasileiro, as experiências no âmbito escolar são carregadas de questões raciais, dado que a construção da sua sociedade foi alicerçada sobre uma base escravocrata e que, por isso, difundiu tamanhas disparidades. O mais adequado a ser proposto pela prática pedagógica, portanto, é o entrelace da Educação das relações étnico-raciais às circunstâncias diárias, ao cotidiano escolar, bem como assinalado pelo autor (2006).

Sendo assim, a realidade educacional obterá como sua propriedade o uso de instrumentos capazes de tornar respeitadas as relações étnico-raciais ao considerar, principalmente, a diversidade que está intrínseca a ela. Ora, como já dito anteriormente, elas existem nos espaços escolares, mas não são devidamente trabalhadas e, conseqüentemente, a construção identitária da criança negra passa a enfrentar um processo de intimidação social. Todas essas condições resultam no impacto psíquico que pode ser explicado por Vygotsky (1984) quando mencionado por Oliveira (1992), o qual afirma que

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (Vygotsky, 1984 apud Oliveira, 1992, p. 24).

Ambos os estudiosos citados acima respaldam a essência deste trabalho e dos

objetivos que o compõe, os quais desejam identificar as estratégias políticas e pedagógicas que podem adentrar no cotidiano escolar brasileiro, a fim de auxiliar no processo de construção da identidade das crianças negras. Ainda, visa-se perceber quais as implicações presentes na inserção da educação antirracista desde os anos iniciais e como o ensino de História, diante das suas particularidades, pode contribuir em todo esse processo.

Para tal, foi considerado um arcabouço teórico que envolve estudiosos das áreas da Educação e da Educação Infantil, da História, do Antirracismo e da Psicologia. Além dessas, outras referências também foram utilizadas, como os documentos nacionais que regem o contexto educacional do país e as leis que fundamentam a obrigatoriedade da prática antirracista nos âmbitos escolares.

Sendo assim, as seções do trabalho foram divididas em *Apanhado histórico-social sobre o reconhecimento e a identidade das crianças negras brasileiras e Infância negra e construção identitária: os conhecimentos históricos como base da Educação Antirracista no contexto escolar infantil*.

Com o intuito de encontrar um ou mais pontos comuns entre as áreas mencionadas, o trabalho demonstra como é construída a identidade de um indivíduo e, ainda mais, como essa identidade é desenvolvida quando esse indivíduo é negro. Ambas as questões acionam a problemática do racismo e, como consequência, levam a pesquisa a perceber traços históricos e estruturais.

Sendo assim, esse estudo propõe uma análise acerca de como o racismo é posicionado no cenário escolar infantil, além de explorar meios que possam estimular a prática antirracista nesse contexto. Os mecanismos propostos, inclusive, estão relacionados à ressignificação do ensino de História. A ideia central é que a característica conteudista que é comumente atribuída à ciência histórica se transforme, se ressignifique. A mesma, quando diluída em todo o contexto da esfera escolar — dos documentos à prática diária — acaba se tornando um saber.

Com isso posto, é possível afirmar a amplitude da discussão antirracista e dos referenciais que se baseiam nela, ainda mais no que diz respeito à escolha do âmbito escolar enquanto campo de pesquisa. Mas, por considerar que a problemática é estrutural e necessita ser enfrentada, este trabalho pretende enriquecer o arcabouço bibliográfico sobre o tema e evidenciar novas estratégias de combate ao racismo em contextos pouco analisados, como a Educação Infantil.

## 1.1. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi feita por meio de um processo metodológico bibliográfico e descritivo, como forma de reunir trabalhos literários e artigos científicos envolvidos na problemática do racismo estrutural e do movimento antirracista na Educação. Além disso, sua composição também dispôs de textos normativos, os quais estruturam direitos e deveres sociais e, ainda, embasam a proposta apresentada no texto.

Por meio de uma abordagem qualitativa, este trabalho objetiva analisar referenciais científicos, socioculturais e políticos que argumentam sobre a construção identitária da criança negra no âmbito educacional. Os mesmos abarcam os estudos de Philippe Ariès (1981); de Eliane Cavalleiro (2023); de Sheyla Fernandes (2018); de Paulo Freire (1996); de Freitas (2003); de Nilma Lino Gomes (2017); de Bell Hooks (2017); de Jovino (2015); de Kulhmann (2005); de Marcilio (2003); de Oliveira (1992); de Pinheiro (2023); de Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2015); de Rocha e Golvêa (2010); de Santos (2018); de Schmidt e Garcia (2005); de Souza (2021); de Veiga (2008) e de alguns documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal (1988); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Além desse aporte, também foram utilizadas as Leis nº 9.394/96, nº 13.005/2014, nº 14.532/2023, nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e a Lei nº 7.716/1989.

Baseada na revisão bibliográfica citada, a pesquisa analisa como se deu a construção social da infância negra no Brasil, por meio de um recorte histórico. Assim, são apontadas as percepções que a sociedade criou sobre a criança negra no decorrer do tempo, ainda mais no que diz respeito à era colonial e aos progressos assistencialistas desenvolvidos desde então.

O estudo se inicia, mais especificamente, ao abordar as observações de Philippe Ariès (1981) sobre as primeiras noções de infância, contemplando os contextos sociológicos, políticos e culturais envolvidos no processo de reconhecimento da mesma. A partir disso, busca-se evidenciar algumas necessidades sociais e incluir os aspectos étnico-raciais nos parâmetros da pesquisa, dado que estes não eram abordados de forma precisa.

Esse estudo também explora documentos legais e fontes acadêmicas que discursam sobre a Educação brasileira, de modo a perceber a repercussão do período escravocrata sobre a infância e nas consequências desse fator, como a necessidade de produzir práticas pedagógicas mais plurais nos dias atuais. Com isso posto, a pesquisa se aprofunda nas políticas públicas voltadas à infância, desde as primeiras tentativas da sua regulamentação até a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como sendo uma legislação mais abrangente.

A partir desse ponto, são exploradas possibilidades de implantação da Educação Antirracista desde a Educação Infantil nas escolas brasileiras, por meio de mudanças no modelo educacional já existente. A ideia principal é a criação de um ambiente que acolhe as relações étnico-raciais de forma respeitosa e, além disso, possibilita um espaço propício ao desenvolvimento identitário das crianças, sejam elas negras ou brancas. Logo, considera e reflete sobre as implicações da Educação Antirracista inserida na Educação Infantil e, especialmente, sobre como a ressignificação do ensino de História pode auxiliar nesse processo.

Sobre isso, esse estudo contempla também uma discussão sobre os conceitos de racismo, discriminação e preconceito, de modo a entender como são vivenciados e a combatelos no cotidiano escolar. Isso se dá porque há um grau forte de importância nos conhecimentos dos profissionais e da comunidade sobre o tema, através dos quais a reflexão e a ação estão entrelaçadas no processo de apropriação do antirracismo.

Em seguida, o texto explora a História como sendo um elemento facilitador para o cumprimento da Educação Antirracista. Este, ao ser ressignificado, fundamenta uma prática em constante aplicação, viabilizando a presença dos conhecimentos históricos nas vivências cotidianas da escola, especialmente na etapa da Educação Infantil.

A partir do momento que o ensino de História se torna uma prática tão natural quanto a apresentação de letras, por exemplo, lhe é dado um novo significado. Com base nisso, vale dizer que tratar sobre antirracismo, é aprofundar-se em conhecimentos históricos; apresentar referências negras da história brasileira às crianças, é falar de História. O racismo estrutural e a Educação Antirracista, em sua totalidade, são produtos de uma parte da História do país.

Este trabalho ainda discute sobre a necessidade das crianças negras em obterem a sua identificação social no âmbito escolar, visto que a mesma conduz esses indivíduos ao sentimento de pertencimento e, como consequência, ao processo de construção da sua identidade.

Por fim, cabe mencionar também que são abordadas algumas propostas de ação e estratégias pedagógicas que tendem a conscientizar sobre a diversidade étnico-cultural, a reconhecer a identidade das crianças negras, a promover o respeito, a estimular a participação da comunidade nas atividades da escola e a construir e aperfeiçoar práticas antirracistas no espaço educacional.

## **2. APANHADO HISTÓRICO-SOCIAL SOBRE O RECONHECIMENTO E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS NEGRAS BRASILEIRAS**

O entendimento dos conceitos de infância e criança surge de forma mais assídua no século XVIII, apesar de ter sido construído lenta e pausadamente desde o século VI, assim como apontado por Kuhlmann Jr. (2005, p. 239), baseado em estudos de Heywood (2004). Este fato auxilia na interpretação sobre o longo período em que tanto o tema, quanto as questões relacionadas a ele estiveram em pauta. Nos tempos atuais, as demandas referentes à infância são discutidas com base em marcos sociológicos e históricos, que envolvem aspectos políticos, culturais e filosóficos. Os estudos realizados por Philippe Ariès (1981), por exemplo, abarcaram tais fenômenos e ajudaram a entender a infância como um processo único, com características próprias.

A contar desse momento, percebeu-se um contraste entre o sentimento de infância e a forma como a criança era vista, assim como as diferentes formas de tratamento social que ela recebia. Os ambientes frequentados, a alimentação acessada, as roupas que vestia e a maneira como era retratada demonstravam-na como adulto em miniatura, em detrimento de suas particularidades. A partir dessa nova perspectiva, foi trazido à tona aquilo que nomearse-ia “infância”.

Esse novo panorama sobre as crianças foi difundido em diversas áreas do conhecimento — como a biológica, a psicológica e a sociológica —, que passaram a inteirarse sobre o mesmo e entender as necessidades do contexto infantil. Houve o envolvimento de questões sobre aspectos etários, percebendo a infância como um período específico na vida, além da ideia de que essa fase é responsável pela percepção da criança sobre si e sobre o mundo; por fim, também foi validado o sentimento da infância como um evento socialmente produzido. Essa catalisação do sentimento da infância ocorre, principalmente, a partir daquilo que se visualizava culturalmente no contexto europeu e que era retratado nas obras de arte, já que as mesmas demonstravam uma realidade social pouco benéfica ao desenvolvimento das crianças.

Outro elemento a ser mencionado é a invenção do colégio. Embora tenha apresentado condições desiguais no ingresso ao âmbito escolar relacionadas às

questões de gênero, este “tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral”, assim como elucida Ariès (1981, p. 171). Cabe mencionar também a nova perspectiva educacional advinda das reformas religiosas que permeavam o século XVI, as quais pretendiam reformular aspectos políticos, econômicos e religiosos da sociedade.

Sob esse viés, enfim, encontra-se a esfera familiar. A princípio, a mesma era compreendida como uma rede de relações consanguíneas, sem que o afeto fosse externalizado ou até mesmo cativado. Este fato colaborou, inclusive, para as diferentes configurações da educação na sociedade, desconsiderando-a enquanto responsabilidade exclusiva da família.

Como efeito disso, a educação que instruíra apenas práticas domésticas passou a ser incumbência da escola e a orientar outros tipos de conhecimento. Por conseguinte, foram acarretadas transformações nas relações entre as crianças e suas famílias, tornando possível o desenvolvimento das novas concepções referentes à infância e, especialmente, do sentimento que passou a ser depositado nela.

Além de tudo o que foi exposto, é importante constatar também que as necessidades sociais das crianças começaram a ser reconhecidas pelas famílias. Com isso, as escolas eram comumente utilizadas por qualquer indivíduo, independente da sua situação financeira, mas a classe burguesa sentiu-se afetada pela situação e quis suas crianças separadas daquelas mais pobres, acentuando ainda mais as diferenças sociais, assim como menciona Ariès (1981, p.194) quando percebe que

Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia (Ariès, 1981, p. 194).

De fato, os estudos realizados pelo historiador são importantes para que se entenda sobre a infância e as suas características. O que ocorre, por outro lado, é que foram sintetizadas apenas as vivências infantis partidas da perspectiva socioeconômica europeia, dando foco ao território que foi utilizado como fonte.

A partir dessa circunstância, então, foi percebida a necessidade de abarcar também questões para além das vivências europeias, como as relações étnico-raciais.

Tais ideias podem ser consideradas uma continuidade do trabalho de Ariès, visto que observaram diferentes territórios e suas respectivas demandas sociais.

A respeito do tempo, o autor é responsável por apresentar o retrato social da criança, lidando com categorias infantis específicas desde meados do século XVI. Desde então, constata-se ainda um intervalo de tempo contabilizado em dois séculos para a produção de novos conhecimentos acerca do assunto; e, enfim, dado mais um século, as crianças negras apareceram nas referências teóricas, isto é, apenas a partir de 1900.

Ao considerar a territorialidade, nota-se que os estudos acerca da infância possuíam várias diferenças, isso porque o lugar utilizado como campo de pesquisa influenciava diretamente nos resultados. Um exemplo disso é que enquanto na Europa a temática ganhava força, no Brasil dava-se origem ao período de escravização; enquanto a Europa despercebia suas crianças como mini adultos, o Brasil passava a percebê-las como mão de obra escrava, a depender da categoria racial na qual estavam inseridas. Não coincidentemente, como anteriormente apresentado, as crianças negras vieram a ser retratadas apenas no século XX, ou seja, pouco tempo após a assinatura da Lei Áurea em 1888.

Embora o ano que acolheu a conhecida “libertação dos escravos” tenha sido mascarado como positivo, ele também foi contexto das novas condições de vida com as quais as pessoas negras passariam a lidar. Cavalleiro (2023) explica que

[...] a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei, os ex-escravos e seus descendentes foram segregados social e economicamente. Despossuídos, com necessidades materiais imediatas para a sua sobrevivência e a de seus familiares (Cavalleiro, 2023, p. 28).

Diante do que a autora aponta, é possível notar que a formulação dessa falsa cidadania foi crucial para acentuar das disparidades sociais. Os trabalhos realizados para suprir as necessidades básicas de sobrevivência continuavam com características de exploração, fazendo com que os libertos continuassem vivendo em condições desumanas. Isso significa que, em termos políticos a liberdade dos escravizados foi devolvida, mas não lhes foi designado um auxílio estatal para que pudessem usufruir dela.

Submersa nesse mesmo contexto, a infância das crianças negras foi alvo do período escravocrata, a depender da idade que possuíam. Um dos dispositivos que evidenciava esse fator era a chamada “roda dos expostos”, apesar do encargo assistencialista com que era vista.

Em seu escrito, Marcilio (2003) retrata a roda dos expostos como um instrumento que servia às práticas escravagistas e que se difundiu do período colonial até 1950. A mesma abrigava crianças escravizadas até que os senhores validassem a sua devolução, mesmo com a ideia de que “dentro da tradição do Direito Romano, toda criança escrava depositada na roda tornava-se livre” (Marcilio, 2003, p. 75).

Dessa análise histórica, nota-se a presença das amarras de um sistema discriminatório e opressor, composto por estratégias que permitiam a categorização das pessoas. Quando negras, então, essas pessoas eram colocadas em situações de vida indignas e cruéis, determinando não somente a realidade dos adultos, mas também das crianças.

No que diz respeito ao cuidado com a infância, Marcilio (2003, p. 78) aponta que as “associações filantrópicas foram sendo criadas, notadamente a partir dos anos de 1930, para amparo e assistência à infância desamparada”. Este fator reafirma que a identidade infantil em solo brasileiro foi tardiamente compreendida, principalmente ao tratar-se de crianças negras, sendo elas escravizadas ou não.

Ainda discorrendo sobre o atraso da resolução de questões que envolviam a infância brasileira, Marcilio (2003) especifica que

só a partir dos anos de 1960, houve funda mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. Começava a fase do *Estado do Bem-Estar*, com a criação da FUNABEM (1964), seguida da instalação, em vários estados, das FEBEMs. Com a Constituição cidadã de 1988, inseriam-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História (Marcilio, 2003, p. 79, grifo do autor).

A partir dos respaldos normativos citados acima, foram estruturados os direitos da criança, como aqueles direcionados à saúde, à alimentação, ao lazer, à educação, dentre vários outros itens expostos tanto pela Constituição Federal (1988, art. 227), quanto por outros documentos.

No entanto, até que houvesse essa evolução do Estado voltada aos direitos da infância, muitos obstáculos surgiram e causaram diferenças sociais, fazendo com que houvesse uma distinção étnico-racial de forma ostensiva. Inclusive, um dos âmbitos que integrava essa problemática era o escolar: de acordo com Karasch (2000 apud Jovino, 2015, p. 210), as poucas crianças negras escravizadas que frequentavam a escola no século XIX eram utilizadas como instrumentos lucrativos, já que o seu amadurecimento intelectual seria usado pelos senhores para vantagens próprias.

Nesse ínterim, voltando o raciocínio à escolarização das crianças negras nãoescravizadas, cabe mencionar a criação da escola pública elementar que, conforme Veiga (2008, p. 503-504), “foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças”, mesmo que tenha obtido dificuldades de implementação, refletindo no modo como a educação era praticada.

Com base nessa visão, compreende-se que a instituição escolar da época era pautada nos interesses das classes vigentes, independentemente da responsabilidade social que possuísse. De maneira paralela a este fator, as crianças negras — escravizadas ou não — acessavam as escolas sob anseios de novas perspectivas de vida, ou seja, de uma possível emancipação social. Isso evidencia a existência das várias infâncias e a forma como cada uma delas foi elaborada pela sociedade, considerando as condições sociais, econômicas e históricas que lhes foram impostas, além do modo como foram acolhidas pelo espaço escolar no decorrer do tempo. Fazendo jus a essa mesma perspectiva, por exemplo, Rocha e Gouvêa (2010) afirmam que há uma

diversidade de processos históricos evidenciando que a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil; categorias essas que vêm sendo contempladas, em seu entrelaçamento, nas investigações mais recentes. Assim, já não é possível falar da infância no singular, mas das múltiplas vivências dos indivíduos de pouca idade, definidas por seu pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, etc. (Rocha; Golvêa, 2010, p. 189).

Diante do que foi exposto, é possível constatar que a produção da infância das crianças negras foi influenciada por questões estruturais, também relacionadas às práticas escravagistas. A forma como eram educadas e os cuidados que recebiam

estavam estritamente ligados a esse fator e, lamentavelmente, também estão presentes nas circunstâncias atuais.

De modo a enfrentar essas situações, é importante que o cenário educacional esteja apto para valorizar as crianças negras e reconhecer as suas identidades. Para isso, deve-se entender que a identidade de um sujeito, assim como discutido em todo o trabalho de Souza (2021), é o conjunto de fatores psíquicos e sociais que influenciam no seu desenvolvimento. Este obterá a sua identidade e irá reconhecê-la a partir de um processo gradativo que abarca a cultura, as relações étnico-raciais, o convívio com a família e os pares, a sua própria personalidade e a interação entre esses elementos.

Apesar de obter tamanha complexidade, a identificação social ocorre de modo espontâneo, podendo ser visualizada desde a infância. Isso significa dizer que, quando exposta ao convívio social, a criança começa a perceber as diferenças ao seu redor, se apropria daquilo que considera familiar e passa a relacionar o ambiente às suas características. Em contrapartida, quando se trata de crianças negras, o processo de reconhecimento individual acaba se tornando mais difícil, já que a construção da sua identidade passa a ser condicionada por grupos étnicos diferentes do seu.

Isso não quer dizer que a aproximação entre diferentes grupos não possa gerar uma consciência de identidade histórico-cultural, mas sim o oposto. É de suma importância que haja a fusão entre a diversidade, mas também é importante que a mesma aconteça de forma igualitária entre todos.

O que ocorre, então, é que os aspectos culturais ligados à individualidade da criança branca são comumente valorizados, enquanto os da criança negra não tem o mesmo reconhecimento. Dessa forma, a construção identitária da criança negra encontra dificuldades para acontecer, dado que os fatores sociais enaltecidos em seu meio são, majoritariamente, de uma cultura diferente da sua.

Isso leva a um distanciamento da pessoa negra em relação à sua história, à sua cultura e, conseqüentemente, à sua identidade. Ou seja, o preconceito racial e o racismo estrutural acometem a cultura negra e influenciam no processo de construção identitária desses indivíduos.

Há o que considerar também sobre a relação sociocultural no desenvolvimento identitário e como a mesma impulsiona a valorização da individualidade de cada um, além dos aspectos psíquicos, como aqueles relacionados à personalidade ou ao que é próprio do ser humano desde o seu nascimento.

Assim como analisa o psiquiatra e psicanalista Jurandir Freire Costa (1982) no prefácio à edição original da obra *Tornar-se negro*, escrita por Neusa Santos Souza (2021, p. 26), “o ideal do ego do negro, em contraposição ao que ocorre regularmente com o branco, é forjado desrespeitando aquilo que, em linguagem psicanalítica, denominamos regras das identificações normativas ou estruturantes”.

Seguindo essa ideia, pode-se afirmar que a construção identitária do indivíduo negro é formada a partir de uma perspectiva distante da sua realidade. Em meio à sociedade estruturalmente racista, o mesmo cresce entendendo que a sua individualidade é danosa e, assim, torna-se vulnerável a ponto de transformar as suas características em prol da aproximação do “ideal” branco.

Os parâmetros com os quais o indivíduo negro obtém contato, geralmente, são da cultura centrada no branco. A depender das relações e dos princípios sociais presentes em seu convívio, o mesmo pode menosprezar a sua singularidade, o que pode gerar consequências sobre a forma como ele se reconhece e se aceita. No Brasil, por exemplo, é comum a prática de alisamento do cabelo de meninas negras ou o ato de raspar a cabeça de meninos negros, com base em discursos que elucidam dificuldades em manter cuidados com o cabelo crespo. Isso acaba por afastar as crianças das suas características e da sua identidade.

A ideia é que se a criança está pronta para se identificar com as pessoas ao seu redor, conseqüentemente, pode passar pelo processo de construção identitária e fortalecê-lo de modo positivo. Da mesma forma, se o sujeito é aproximado da discriminação racial desde a sua infância, também pode ser educado etnicamente durante a mesma.

Embora esse processo seja dinâmico e complexo, como já mencionado, ele ocorre espontaneamente no meio social e, a depender da maneira como ocorrem as trocas socioculturais, o mesmo pode estabelecer-se benéfica ou prejudicialmente na vida do indivíduo. Com isso posto, compreende-se a importância de que os sujeitos, desde a sua primeira infância, obtenham conhecimento sobre culturas diferentes, de modo a entender a singularidade de cada uma delas e a estabelecer vínculos com as mesmas, seja para identificar as semelhanças com o seu contexto social ou para acolher e respeitar as diferenças observadas.

Para além desses aspectos mais abstratos, também é necessário definir uma prática direcionada à construção da identidade por meio da valorização das

características físicas, como forma de transformar o fato de que, assim como exposto por Neusa Santos Souza (2021, p. 59),

É a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, em que os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. É ela que afirma: “o negro é o outro do belo”. É essa mesma autoridade que conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (Souza, 2021, p. 59, grifo do autor).

Partindo dessa perspectiva, há a quebra do paradigma de que o ideal humano deve basear-se no branco e em sua estética, em sua cultura. Ao trazer à tona essa fusão cultural sem desvalorizar a individualidade dos sujeitos durante o período das suas infâncias, abre-se uma janela de experiências e descobertas únicas que, de certa forma, moldam a construção dos seus ideais. Essa mesma janela reflete no futuro acessando a vida adulta e, por conseguinte, estabelece princípios relacionados ao respeito às diferenças.

Esse processo favorece o entendimento dos indivíduos sobre a história, sobre a cultura e sobre os demais fatores que circundam a temática. Quanto à criança negra, mais especificamente, o mesmo dá a ela um respaldo étnico e valida a sua importância, a importância da sua cultura, do seu cabelo, da cor da sua pele. Ou seja, consegue desenvolver na criança um sentimento de pertencimento e de respeito a si mesma, constituindo a sua identidade sem colocá-la em xeque devido às diferenças étnico-culturais presentes em suas relações.

Frente a isso, é importante que a prática pedagógica seja revitalizada ou até mesmo reconstituída, tendo em vista que a não discussão sobre preconceito e a forma incorreta de expor as diferenças sociais não geram a inexistência dos problemas. Ao contrário disso,

Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretenso conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas. [...] Assim, vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa (Cavalleiro, 2023, p. 58).

Isso demonstra que as diferenças étnicas também estão presentes no contexto escolar, o qual deve aprimorar a sua prática a fim de torná-la plural. Para isso, é

necessário que se unam os processos de desenvolvimento cognitivo e de construção social do sujeito, ou seja, da sua identidade.

A reunião entre esses aspectos alia-se à Educação por meio de alguns instrumentos, como a vertente antirracista. Esta, por sua vez, auxilia na obtenção da consciência sobre a riqueza cultural da sociedade, ocasiona o reconhecimento de si e da sua negritude por parte da criança negra, além de elaborar caminhos possíveis às relações étnico-raciais, com trocas culturais significativas.

Dessa forma, a criança negra entende a relação de pertencimento que possui para com o mundo, extraindo das suas vivências um reconhecimento histórico, cultural e social. Com isso, pode-se perceber a vinculação existente entre o desenvolvimento do sujeito e a construção da sua identidade; entre o desenvolvimento cognitivo e psíquico e as suas vivências em sociedade. Esses aspectos constituem um forte alinhamento entre a cultura, as relações étnico-raciais, o processo formador identitário e a maturação biológica do indivíduo.

### 3. INFÂNCIA NEGRA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: OS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS COMO BASE DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO ESCOLAR INFANTIL

Para incluir a Educação Antirracista no contexto escolar, é necessária toda uma mudança no modo como a instituição se organiza. Isso significa dizer que todos os profissionais devem conhecer a dimensão social da temática. Já quando a sua implementação é conferida à Educação Infantil, é de suma importância que, além de conhecer, os profissionais enfrentem o problema estrutural de forma lúdica.

Ao tratar de conhecimento sobre o tema, é considerável que sejam explicadas as concepções de *racismo* e os demais termos abrigados nesse contexto, como a *discriminação racial* ou o tão conhecido *preconceito*. Sobre esse último termo e bem como citado por Sheyla Fernandes (2018) em seu livro intitulado *Preconceito de cor e racismo: aspectos teóricos e metodológicos*, o psicólogo estadunidense Gordon Allport (1962) compreende que, em síntese, “o preconceito étnico é uma antipatia que se apoia em uma generalização errada e inflexível. Pode sentir-se ou expressar-se. Pode estar dirigida a um grupo em geral, ou a um indivíduo por ser membro do grupo” (Fernandes, 2018, p. 19).

Acerca disso e com o propósito de elucidar outros conceitos, a autora Sheyla Fernandes (2018), ainda amparada no psicólogo Allport (1962), apresenta o racismo “como um produto eminente das generalizações falhas e inflexíveis de um grupo em relação a outro ou seus membros individualmente em função de sua pertença, podendo ser expresso ou não” (Fernandes, 2018, p. 25).

Frente ao que foi exposto, cabe fazer uma menção à análise realizada por Fernandes (2018) quando aponta que

(1) o racismo pode ser fruto de bases irreais, portanto sua gênese está dentro do paradigma da ausência de bases fatuais; (2) é socialmente construído de crenças compartilhadas; (3) está associado à valorização do próprio grupo em detrimento do exogrupo; (4) é injusto e (5) parte da comparação entre as características do grupo tido como padrão e do grupo socialmente desfavorecido (Fernandes, 2018, p. 26).

Para dar continuidade, também vale ressaltar as concepções anteriormente citadas, sendo elas *discriminação* e *preconceito*, as quais são interligadas, mas com

algumas diferenças em suas definições. De modo geral, entende-se que ser preconceituoso é, de fato, conceituar previamente um grupo de pessoas ou uma pessoa específica, ou seja, é desenvolver um pensamento negativo sobre o indivíduo de acordo com a interpretação social realizada. Por outro lado, a discriminação está ligada à ação propriamente dita: é marginalizar um grupo ou um sujeito com base em ideais segregatícios; é agir com preconceito.

Essa correspondência entre as definições demonstra que, no decorrer das décadas e com a presença cada vez maior de estudiosos interessados na temática, surgiram alguns conceitos e, por conseguinte, novas perspectivas sobre a sua implementação na sociedade. Fernandes (2018, p. 27) também menciona em seu livro o psicólogo social James Jones (1972), que esclarece que o preconceito é “uma atitude negativa, com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como ponto positivo de referência” (Jones, 1972 apud Fernandes, 2018, p. 27).

As conceituações de Allport (1962) e de Jones (1972), ambos citados por Fernandes (2018), demonstram o modo como o racismo e o preconceito vêm sendo percebidos socialmente, principalmente no que concerne a acréscimos em seus significados. As poucas diferenças apresentadas nas definições são de cunho conceitual, mas a sua consolidação em sociedade se dá de modo mútuo, com uma forte alienação de um sobre o outro.

Com base nesse panorama de conceitos e em seus significados, percebe-se a relevância de conhecê-los integralmente e de reconhecê-los em situações cotidianas, a fim de que sejam assegurados os direitos legais, especialmente em solo brasileiro. A Lei 14.532/2023 (Brasil, 2023), por exemplo, liga-se ao corpo deste texto ao trazer mais um conceito relacionado ao debate sobre o racismo. Esta, por sua vez, altera o tempo de pena para o crime de injúria racial, além de torná-lo inafiançável.

A data de mudança na organização da lei mencionada — neste caso, no ano de 2023 — retrata que a problemática é contemporânea, além de demonstrar a necessidade de que surjam atualizações capazes de assegurar os direitos civis dos indivíduos que são atingidos pelo racismo estrutural. A mesma foi nivelada proporcionalmente à Lei 7.716/89 (Brasil, 1989), sendo esta elaborada para penalizar atitudes racistas e, sobretudo, passou a evidenciar ainda mais o fato de que o crime

de injúria racial é cometido quando direcionado a uma única pessoa, e que o crime de racismo atinge toda uma comunidade étnica e cultural.

Considerando as mudanças ocasionadas nos conceitos e nas leis que criminalizam ações preconceituosas, é cabível reconhecer as várias faces em que o racismo se mantém configurado. Acerca disso, a autora Sheyla Fernandes (2018) expõe em sua obra ideias sobre o que envolve “o *racismo simbólico*, o *racismo moderno*, o *racismo aversivo*, o *racismo ambivalente*, o *preconceito sutil* e o *racismo laissez-faire*”.

De acordo com Fernandes (2018), o *racismo simbólico* é assim nomeado por saber estabilizar a sua estrutura em questões hipotéticas, isto é, em fatores simbólicos: ele ocorre porque, supostamente, os indivíduos negros colocam em risco os princípios morais americanos, sem fazer relação direta com aspectos objetivos e concretos. Há também o *racismo moderno* que se prontifica em acontecer de forma bastante velada, uma vez que nega a existência da discriminação e do preconceito racial ao considerar as conquistas sociais alcançadas pela população negra, mesmo que ambas tenham acontecido lentamente no decorrer dos séculos.

Ainda há o que mencionar sobre o *racismo aversivo* e sobre o *racismo ambivalente*, considerando alguns pontos em comum entre eles. O primeiro é efetuado em sociedade a partir do grupo de pessoas que declaram ser contra qualquer forma de preconceito, mas que discriminam os negros amparando-se em questões eventuais; já o segundo denota a relação entre o sentimento de igualdade por parte das pessoas brancas quando o contexto favorece o seu caráter e, por outro lado, o sentimento egocêntrico quando encara situações em que as atitudes do grupo negro estão sendo julgadas, aproveitando-se desse cenário para cometer atos discriminatórios (Fernandes, 2018).

Fernandes (2018) também pontua o *preconceito sutil* ao caracterizá-lo como produto de conflitos socioculturais, já que é praticado discretamente por aqueles que visualizam de forma negativa a fusão cultural, tendo em vista a ideia de que a mesma ameaça os princípios tradicionais do seu grupo, ou seja, não visualizam positivamente a população negra, seus costumes e convenções. Por fim, a autora menciona o *racismo laissez-faire* que, baseado em conjecturas históricas, afirma a sua existência como resultado da especulada “naturalização da supremacia branca”. Esta é

dissolvida nas relações sociais numa perspectiva histórica, que abarca situações ocorridas desde o período escravocrata.

Indicadas as concepções de *racismo* e das várias configurações que este possui, é cabível entender que, de maneira velada ou não, o mesmo se consolida socialmente e que, de um modo ou de outro, também atinge as crianças e influencia em sua formação enquanto sujeito social, ainda que a origem das pesquisas advenha de países da América do Norte ou da Europa.

Mediante a ótica desse pensamento, entende-se que o fato dos problemas sociais gerados pela discriminação e pelo preconceito de cor acontecerem recorrentemente nos vários contextos, a existência da Educação Antirracista acaba sendo impulsionada, ou melhor dizendo, a necessidade da sua implementação na escola é ativada, dado que é nesse ambiente que as crianças iniciam a formação da sua identidade e a construção do seu eu enquanto sujeito social de maneira mais excêntrica.

Além de traçar essa reflexão e de reconhecer o caráter estrutural do racismo, cabe também pontuar os vários formatos nos quais o mesmo se manifesta, principalmente no que condiz à vida cotidiana. A composição fenotípica da pessoa negra é questionada à medida em que sua pele é retinta, que seus traços são largos, que o seu cabelo é crespo, que a sua religião é de matriz africana e a sua origem é afrodescendente. As indagações também ocorrem quando os resultados da miscigenação são identificados, levando o sujeito preconceituoso a desmerecer as características visualizadas na pessoa negra.

Não distantes dessas circunstâncias estão as situações de racismo percebidas na infância, ambas sendo compreendidas como o fruto das relações sociais que envolvem os contextos das crianças. À vista disso, Cavalleiro (2023, p. 36) afirma que as pesquisas realizadas acerca da presença do preconceito na educação infantil “sinalizam a existência de práticas discriminatórias na relação interpessoal entre adultos e adultos/crianças, mas não evidenciam a existência de discriminação entre as crianças”.

Nesse sentido, a discriminação, o preconceito e o próprio racismo passam a ser viabilizados no contexto infantil, mesmo que de forma implícita, podendo ser reproduzidos pelas crianças à medida em que elas percebem nos adultos uma figura de referência, um modelo a ser seguido. Sobre isso, cabe ressaltar também que as

crianças possuem a capacidade de ressignificar as relações e o que extraem delas, mas que, ainda assim, tendem a considerar enquanto positivas as atitudes dos adultos que as cercam. Isso se dá porque “durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto” (Vygotsky, 2010, p. 121).

A brincadeira, por exemplo, faz parte da vida da criança e do seu desenvolvimento enquanto sujeito social e pensante. Nela é possível perceber nuances da realidade vivenciada pela criança com os adultos, sejam eles pais, familiares ou professores. Em meio a esse contexto, o racismo pode ser notado quando, ao brincar de escola ou de mamãe/papai, a criança demonstra mais apreço e carinho pelas bonecas brancas, de cabelos louros e olhos azuis, ainda que a própria criança seja negra. Isso se dá, justamente, porque a mesma experiencia situações como as que reproduz em suas relações.

Ou seja, mesmo que não intencionalmente, as crianças possuem um papel fundamental na reprodução do preconceito racial e, do mesmo modo, possuem grande importância no combate ao mesmo. Essa ideia também pode ser direcionada ao âmbito educacional e à relevância que ele possui em meio a essa discussão, já que pode influenciar de forma positiva ou negativa a depender de como a problemática é tratada.

Essa afirmação pode ser atestada por meio de uma situação referenciada por Cavalleiro (2023) e descrita por Ana Lúcia Valente (1995), quando a mesma presencia um diálogo entre professora e alunos:

Por que vocês acham que o negro tem essa cor? Uma criança branca responde: “Porque elas (crianças negras) são feitas de porcaria!”. Diante desta resposta, a professora se esforça em contornar a situação, explicando que o negro tem essa cor por ser originário da África, local cujo sol é muito quente. (Valente, 1995 apud Cavalleiro, 2023, p. 37, grifo do autor).

A menção a essa circunstância causa impacto porque a estruturação do racismo em sociedade fica completamente exposta: em meio a uma conversa de cunho étnico-racial, uma criança branca explicita uma ideia discriminatória e a professora demonstra a ausência de conhecimento sobre a questão abordada.

Sendo assim, é válido perceber o processo de reprodução do racismo com o qual o âmbito escolar acaba por se comprometer, à medida em que aflora relações étnico-raciais e lida com elas diariamente. Dá-se, então, a importância de que seja discutida a temática e inserida a Educação Antirracista na instituição escolar e no próprio contexto da Educação Infantil, tendo em vista que a mesma possa reproduzir ideias socialmente equânimes, de modo a enfrentar a desigualdade racial e as suas múltiplas faces e consequências.

Tal perspectiva afirma o que é extraído das análises sociológicas realizadas sobre o âmbito escolar, já que o mesmo reflete as problemáticas da sociedade. Dessa forma, “representando um microuniverso social, esse espaço sociocultural reflete muitos padrões de comportamento, conflitos e contradições que permeiam a sociedade em que vivemos, sendo também, potencialmente, espaço para a sua reinvenção” (Santos, 2018, p. 99-100).

Com isso posto, é considerável pensar sobre como essas questões deveriam ser tratadas no cenário educacional. Para além do cumprimento dos objetivos pedagógicos, por exemplo, o profissional docente pode elaborar condições para que as crianças internalizem as diferenças e externalizem a relevância das mesmas.

A efetivação desse movimento coincide, especialmente, com a credibilidade que o corpo docente dá ao tema. Isso significa dizer que o professor inserido no contexto da Educação Antirracista deve acreditar que o problema existe e que possui uma necessidade de resolução, imergindo acadêmica e profissionalmente nas discussões étnico-raciais.

Assim como apontado pela professora e escritora Bárbara Carine,

Esse compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas como *expertise* prática e teórica no campo. Infelizmente, os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei n. 10.639/2003 (Pinheiro, 2023, p. 78, grifo do autor).

Com isso, são demonstrados os déficits da prática pedagógica voltada à Educação Antirracista como elementos principais do ciclo vicioso que se forma: as crianças não interagem com o antirracismo através da escola porque, geralmente, seus professores não possuem uma formação universitária contextualizada racial e etnicamente.

É importante ressaltar que a qualificação acadêmica do profissional docente acerca dessas questões é obrigatória e respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996) e que assim como explica Pinheiro,

A letra da lei é explícita ao dizer que cria a obrigatoriedade em toda a extensão curricular. Isso significa que não é facultativa a abordagem da educação para as relações étnico raciais em toda a extensão curricular, tanto nos componentes curriculares — ou seja, nas disciplinas — como em todo o percurso formativo educacional formal, no Brasil desde o grupo IV, com as crianças de 4 aninhos, até o final da escola básica, adentrando nas universidades nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas – afinal de contas, quem vai atuar nas escolas educando a estudiantada acerca dessas questões? (Pinheiro, 2023, p. 82-83).

O cumprimento da legislação remete a sua abrangência tanto na educação básica quanto na acadêmica para que, em termos gerais, a formação continuada seja melhor percebida como um adendo e não necessariamente como o recurso principal da efetivação da Educação Antirracista. Isso se dá, principalmente, porque o aperfeiçoamento profissional docente não é percebido com tamanha frequência no âmbito educacional público brasileiro e, por isso, precisa ser garantido no cumprimento curricular obrigatório da sua jornada universitária.

Ainda permeando o contexto que envolve a Educação Antirracista e a sua efetivação, é importante entender que, bem como ressaltado por Lorene dos Santos (2018),

Não se pode supor que a formação docente dê conta de abarcar toda a gama de conhecimentos e práticas culturais suscetíveis de se transformarem em saberes a serem ensinados nas escolas. No entanto, algumas das situações relatadas pelos professores parecem particularmente reveladoras de uma formação monocultural e eurocêntrica (Santos, 2018, p. 154).

Essa ideia parte de relatos extraídos das sessões de redes de trocas organizadas em função da pesquisa de doutorado da autora, realizada em 2010. As falas e as circunstâncias advêm tanto de professores mais experientes, quanto daqueles mais novos no meio escolar e, em ambas, percebe-se um certo desapontamento no que diz respeito ao seu contato com questões étnico-raciais por meio do currículo acadêmico. A pesquisa foi reorganizada e transformada em livro — *Saberes e práticas docentes em redes de trocas: educação das relações étnico-raciais em questão* —, que obteve a sua publicação no ano de 2018. A menção a esse fato

demonstra que a problemática tem ultrapassado as décadas e que mesmo após oito anos da conclusão dessa pesquisa de doutorado, os relatos ainda conseguem ser encaixados na atualidade.

Assim como exposto pela própria autora no escopo da sua obra, a educação é o meio que pode dispor de uma maior eficácia no combate ao racismo e ao seu caráter secular, já que entende que há uma “relação intrínseca entre saberes docentes e saberes escolares e o quanto a efetivação da Lei 10.639/03 requer o empreendimento de políticas públicas no campo da formação inicial e continuada de professores” (Santos, 2018, p. 155).

Além disso, também é fundamental reconhecer os contextos sociais e psíquicos nos quais encontram-se professores e alunos, devido a sua imersão na proposta educacional antirracista e na permanência dos seus ideais no âmbito escolar. Dessa forma, são levados em consideração os saberes dos docentes, a aprendizagem a partir das trocas entre professoraluno, as vivências de cada um, o currículo e o planejamento, bem como as estratégias utilizadas para abordar o tema com assertividade.

O desafio da Educação Antirracista é, justamente, reunir esses elementos em prol de ações afirmativas e concretizá-las no ambiente escolar, prezando pela formação identitária dos indivíduos ali presentes e, ainda, pelo modo como serão conduzidas as relações étnico-raciais entre crianças que vivem contextos diferentes.

A eficiência desse cenário antirracista nos contextos educacionais pode ser afirmada, por exemplo, quando Lorene (2018) disserta que

Diversos professores ressaltaram as mudanças que têm percebido em seus alunos quando estes participam de atividades envolvendo a temática étnico-racial, e que têm significado, para muitos desses estudantes, uma importante e surpreendente descoberta e valorização da própria negritude (Santos, 2018, p. 113).

Considerando o exposto, cabe reconhecer os artifícios que podem facilitar o debate antirracista e a sua inserção na escola, a exemplo da integração dos saberes históricos à elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar como um todo, contando também com a sua execução por meio dos planejamentos.

A ideia é que haja um embasamento histórico na construção dos documentos que fundamentam as ações do corpo docente, em virtude da confecção e do exercício de um currículo multicultural. Voltando-se à Educação Infantil, é importante que seja realizada uma adaptação no modo como serão perpassados os conhecimentos históricos, considerando a troca de saberes étnico-raciais e não o ensinamento conteudista propriamente dito.

Com o intuito de que seja reforçada a discussão expressa acima, é cabível reafirmar que “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (Hooks, 2017, p. 52), visando solidificar a presença aplicada desses elementos nas condições educacionais brasileiras.

Dadas as circunstâncias necessárias aos profissionais docentes, por exemplo, a inserção da Educação Antirracista obteria uma melhor difusão no âmbito escolar, visto que isso resultaria na (re)construção e até mesmo na ressignificação curricular e, por conseguinte, na efetivação da constância desse trabalho, isto é, na previsibilidade e na essencialidade da Educação pensada sobre e para a diversidade étnico-racial.

Assim como discutido por Santos (2018, p. 201), é baseando-se na “reorganização dos tempos e dos espaços do currículo” que seria possibilitada a inclusão da Educação Antirracista no contexto escolar. Essa visão cria condições para que os fatores étnico-raciais sejam abordados continuamente, e não apenas como uma espécie de anexo do documento curricular.

Acerca disso e como forma de exemplificar a existência da abordagem multiétnica como “anexo” do currículo, é possível mencionar a presença da discussão antirracista apenas no dia em que é comemorada a Consciência Negra. Desse modo, entende-se que a organização do currículo e do calendário escolar

[...] serve, muitas vezes, como vitrine do que é episódico, do que foge aos tradicionais temas de estudo e atividades presentes cotidianamente nas “matérias escolares”, ou seja, serve para expor “o que foi feito de diferente, de menos rotineiro” (Santos, 2018, p. 198, grifo do autor).

Deste modo, a ciência histórica adentra na esfera educacional por meio dos detalhes. Tanto os documentos desse espaço, quanto a prática nele exercitada se tornam um hábito. Ao tornarem-se parte da rotina, os conhecimentos históricos

surgem de forma ressignificada, como parte das experiências afloradas no âmbito escolar.

Não distante dessa ideia está o advento da Educação Antirracista, que vem, exatamente, como forma de enfrentar o que é percebido na realidade da maioria das escolas brasileiras, nas quais a discussão étnica e cultural é proposta de maneira esporádica. O que a mesma propõe, ao invés disso, é a sua presença nas relações cotidianas. É, além de tudo, estabelecer a prática libertadora da Educação, já que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (Hooks, 2017, p. 56). Ainda sob essa perspectiva, Hooks (2017) elucida que

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (Hooks, 2017, p. 63).

As contribuições teóricas da autora associam-se à ideia de que o âmbito educacional pode e deve ser libertador. No que concerne à Educação Infantil, a mesma também pode aderir essa característica ao reconhecer a bagagem multiétnica das crianças à medida que as acolhe, tornando-se, assim, antirracista. Em suma, isso dar-se-ia através da inserção dos saberes históricos no currículo multicultural, ressignificados de tal modo que possam ser inseridos no cenário educacional infantil.

Para que isso ocorra, é importante entender, primeiramente, que os conhecimentos históricos comportam estudos sobre a sociedade e o modo como ela se organiza, além das relações culturais que são construídas. De certa forma, o contato dos indivíduos com o conhecimento histórico acontece na escola e é proporcional ao que está exposto no livro didático. A prática docente voltada à História também é engessada, mas por meio de um cronograma delimitado, dado que a mesma acaba por não ser elencada como uma prioridade; ao invés disso, no Ensino Fundamental, por exemplo, a prevalência é de disciplinas como a Língua Portuguesa e a Matemática.

Desse modo, essa discussão também pode se estender ao cenário educacional que acolhe crianças pequenas, visto que dentre as demandas da Educação Infantil,

as mesmas são aproximadas de elementos como letras e números, mas são distanciadas dos conhecimentos históricos. Com isso, é cabível considerar a ideia de que assim como a Língua Portuguesa e a Matemática são adaptáveis à linguagem das crianças, a História também pode ser, especialmente quando utilizada como um elemento facilitador à prática antirracista na escola.

Entretanto, é importante considerar a forma como esses conhecimentos serão abordados, independentemente do nível educacional, pois assim como destacam Ribeiro, Pátaro e Mezzomo (2015, p. 3),

Na abordagem tradicional, o ensino de História segue um viés nacionalista, primando pela construção e preservação de heróis, exercendo influências na formação de conceitos como cidadania e nação. O ensino de História nessa perspectiva tem como objetivo a constituição de uma identidade nacional, apresentando aos alunos um passado da nação repleto de conquistas, protagonizadas por heróis brancos e seus grandes feitos (Ribeiro; Pátaro; Mezzomo, 2015, p. 3).

A partir dessa óptica é possível internalizar a ressignificação dos conhecimentos históricos, mencionada no título deste trabalho. A mesma reflete numa mudança sobre como a História pode acionar a troca de saberes ao invés da mera exposição de conhecimentos. Em meio ao contexto infantil e como já ressaltado anteriormente, essa troca acontece exatamente por meio daquilo que é priorizado: as experiências. Essa seria uma forma, até mesmo, de aumentar o alcance das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, de modo que as culturas afrobrasileiras e indígenas fossem abordadas também na Educação Infantil, considerando a ludicidade como ponto crucial para tal.

Ao documentar as necessidades das crianças pequenas e estruturar campos que assegurem uma vivência significativa para elas, a Base Nacional Comum Curricular (2018) pontua a alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles os de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”.

Ambos deliberam as necessidades básicas de uma criança para que a sua infância seja saudável, demonstrando a importância das vivências para a sua formação enquanto sujeito social e para o seu desenvolvimento como um todo. Além desses, vale ressaltar também o resultado da elaboração dos campos de experiência, que elucidam “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores

e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018).

Esses campos de experiência explicam o que é a infância e apresentam as demandas que ela possui. Em sua estruturação, os mesmos apreendem aspectos sociais, culturais, físicos, artísticos etc. e “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018).

Ao considerar esses elementos, é possível perceber que a Educação Infantil possui espaço para a integrar em si a Educação Antirracista, devido a abrangência da sua atuação. A mesma atinge positivamente várias áreas da vida das crianças, sendo capaz de reconhecer os seus contextos e os elementos que são extraídos deles. É a partir desse pressuposto que a Educação Infantil também se encontra ligada à formação da identidade, uma vez que permite o afloramento das interações sociais das crianças com aqueles que fazem parte do seu convívio.

À vista disso, a História aparece como recurso favorável à formação da criança e ao seu entendimento sobre as relações que constrói e participa. Por meio dela, os saberes históricos são ativados e os seus elementos são integrados à Educação Antirracista, tornando possível uma vivência de respeito e igualdade, de partilha e significados. Baseada nesse processo, a ressignificação do ensino de História é capaz de

Recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real. (Schmidt; Garcia, 2005, p. 299-300).

Sendo assim, as configurações dos saberes históricos são adotadas e adaptadas aos contextos das crianças pequenas e, desse modo, contribuem para a inserção do antirracismo na Educação Infantil. Com isso, nota-se o cumprimento do parágrafo III presente no artigo 2º da Lei 13.005/2014, que assegura a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Essa, por sua vez, é a Lei que

aprova o PNE (Plano Nacional de Educação) e efetiva metas e procedimentos educacionais, que visam uma universalização da qualidade da Educação em todas as escolas e pré-escolas do país, dentre os anos de 2014 e 2024.

Isso quer dizer que há uma preocupação com os perfis de discriminação existentes no país e que a Educação pode colaborar para a sua extinção. Os meios adotados e propostos pelas estratégias do Plano Nacional de Educação, por exemplo, podem possibilitar a formação continuada de professores, engajando-os nas mais diversas temáticas, inclusive a antirracista.

Além da lei supracitada, outros fatores também se encontram relacionados ao PNE, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que articulam e orientam as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas brasileiras. No corpo do seu texto, inclusive, são adotados alguns princípios básicos, divididos em:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Ou seja, as DCNEI (2010) requerem alguns quesitos na elaboração das propostas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas. Como registrado no documento, ambos os princípios demonstram correlação com aspectos culturais, sociais e, ainda, democráticos, entendendo-os como parte importante no desenvolvimento da criança e na formação da sua identidade.

Além dos princípios mencionados acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) também contemplam proposições acerca da diversidade. Esse tópico do texto diz que

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação [...] (Brasil, 2010, p.21).

Para tal e assim como afirmado nesse documento (2010, p. 31), “cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares”. É por meio desse movimento de manter os direitos das crianças como um dever do Estado que a escola se torna capaz de executar as diretrizes. Um dos meios utilizados para isso é a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) desse espaço.

Isso quer dizer que o PPP, quando construído em articulação com o que o Ministério da Educação propõe, é capaz de acarretar as relações étnico-raciais, bem como os aspectos voltados à cultura afro-brasileira. Como resultado disso, é possível visualizar a presença do currículo multicultural e a execução das leis e diretrizes que repercutem a importância da temática.

Entretanto, a implementação das teorias na prática diária ocorre com bastante dificuldade devido a oscilação entre as demandas do currículo proposto e daquele que se aplica. Isto demonstra que

O que ensinam, a forma como ensinam, em que momentos ensinam, as atividades que propõem, a necessidade de transformar essas atividades em produtos esteticamente e materialmente apreciáveis, a realização de rituais, festas e celebrações em determinados momentos do calendário, tudo isso nos diz que a introdução da história e cultura africana e afrobrasileira como conteúdos curriculares obrigatórios se submete às características e ao funcionamento próprio das instituições escolares (Santos, 2018, p. 196).

A crítica realizada pela autora considera aquilo que acontece na maior parte dos espaços escolares: a dificuldade em exercer a práxis frente ao contexto com o qual se trabalha. Os motivos para que isso ocorra são inúmeros e, como mencionado por Santos (2018), a cultura própria da escola influencia na abordagem de outros temas. Diante dessas circunstâncias, são percebidos obstáculos frente ao cumprimento da legislação, especialmente aquela que valida e decreta a presença da temática afro-brasileira nas escolas do país.

Essa discussão entende que o tema geralmente está presente nas escrituras do currículo escolar e que é apresentado em momentos específicos do calendário, mas que não possui constância em sua aplicação e que, por isso, não resulta na efetivação da Educação Antirracista. A mesma, no que lhe concerne, precisa ser abordada de modo estável no decorrer do ano letivo, passando por manutenções necessárias, que possibilitem a sua permanência.

Fundamentadas nisso, a consolidação das relações étnico-raciais e a valorização da cultura negra ganham uma configuração diferente daquela que, geralmente, é exibida: o “falar” passa a ser acompanhado pelo “fazer” e a teoria de uma sociedade justa, igualitária e antirracista é posta em prática.

Inclusive, também é importante que a Educação Infantil seja incluída a esse discurso, já que é a partir dela que a criança vivencia o primeiro contato com seus pares, reconhecendo suas semelhanças e diferenças. Este fator colabora com a ideia de que a construção da identidade das crianças pode obter o seu início desde a primeira infância, período em que as mesmas passam a desenvolver os aspectos físicos, cognitivos, psíquicos e emocionais, principalmente, através das relações estabelecidas no meio social.

De modo geral, a Educação Infantil é capaz de desenvolver aspectos como a coordenação motora, a memória, o raciocínio lógico e o entendimento sobre o corpo, mas também desenvolve a expressão de sentimentos, da personalidade, a autoestima e a identidade. Então, se desde muito pequena a criança experimenta processos que são de suma importância para o período da sua infância e até mesmo para a sua vida adulta, conseqüentemente, também é justo que a mesma tome conhecimento sobre si e desenvolva a sua identidade de forma positiva.

Para isso, a indicação é que a questão antirracista obtenha um espaço real na esfera educacional e que este possa ser gerado pelos conhecimentos que a História traz. Isso inclui considerar datas que enaltecem a cultura dos povos originários do país e que apontam a negritude como algo positivo e belo.

Acerca disso, é possível se inspirar no calendário decolonial da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, situada em Salvador, capital baiana. O mesmo é apresentado na obra de Bárbara Carine (2023, p. 103-106), e reúne datas como o Dia Nacional do Combate à Intolerância religiosa, em 21 de janeiro; o Carnaval com apresentações de artistas negros em fevereiro; a Festa do Umbu em homenagem aos indígenas Pankararu, em 21 de março; o Dia da Memória dos Povos Originários, em 22 de abril; o enaltecimento de pessoas negras importantes para a Abolição da Escravatura, em 13 de maio; o Dia da Diversidade em 28 de junho; o dia da Independência do Brasil na Bahia em 2 de julho; o Dia Internacional dos Povos Indígenas em 9 de agosto; o

Dia da Consciência Negra em 20 de novembro; e o Dia Nacional do Samba em 2 de dezembro.

Além dessas, existem outras datas no calendário brasileiro que permitem a prática antirracista na Educação. Quando efetivadas, elas ultrapassam os muros da escola e os livros didáticos e, com isso, acabam por envolver a realidade dos estudantes na troca de saberes, ou seja, a aula de História se torna um espaço no qual a diversidade é apresentada. De certa forma, as vivências se tornam uma aula de História. Além disso, a mesma também passa a apresentar os povos que foram socialmente excluídos de forma condecorada. De modo geral,

podemos dizer, então, que se a inclusão das temáticas africana e afrodescendente como conteúdos obrigatórios da Educação Básica atende a uma demanda social que vem sendo gestada há algum tempo, no bojo da luta antirracista no Brasil, ela também merece ser vista pela perspectiva dos debates e combates em torno da revisão do ensino de História, como parte de um movimento maior de reivindicação pela inclusão da memória dos grupos excluídos e marginalizados nos estudos sobre a história brasileira (Santos, 2018, p. 229).

Ao considerar tais aspectos, é possível oportunizar a implementação do currículo multicultural, fazendo com que a estrutura desse documento esteja viva nas relações da escola. É nesse sentido que a práxis toma forma e permite a realização daquilo que é proposto pelo currículo, ampliando os horizontes socioculturais apresentados às crianças.

À vista do que foi exposto, também é importante sinalizar que deve ser feita uma cobrança por parte dos órgãos legais sobre o cumprimento das leis que tratam de temas afrobrasileiros no currículo escolar, pois assim como mencionado por Santos (2018),

Temporário ou não, enquanto projeto global ou pontual, a exigência legal de introdução da temática nos currículos tem impactado, de certa forma, o processo de elaboração de propostas curriculares, em diferentes instâncias, desde as secretarias estaduais e municipais de educação, ao âmbito de cada instituição escolar, por meio do seu Projeto Político Pedagógico ou outro documento normativo (Santos, 2018, p. 208).

Sendo assim, cabe entender que as propostas pedagógicas advindas de um currículo multicultural abarcam o ensino de História e as suas especificidades, tornando-o cada vez mais significativo. Por outro lado, quando designado à Educação

Infantil, o chamado “ensino de História” é diluído na rotina das crianças por meio das brincadeiras realizadas, dos brinquedos utilizados, das histórias contadas, dos livros lidos e, ainda, das atividades orientadas. O mesmo também cogita o afloramento do pensar antropológico e etnográfico nas crianças, visto que ambas podem ser aproximadas de lugares e culturas e, desse modo, perceber e compreender a diversidade.

Quando voltada ao cenário da Educação Infantil (EI), essa perspectiva transforma os conhecimentos históricos em experiências e, conseqüentemente, em saberes. Para isso, o currículo, o calendário escolar e os planejamentos devem conter a presença de aspectos que envolvem a ética, a identidade, a comunidade e até mesmo a laicidade, o que instiga o respeito às várias culturas. A frequência desses elementos na rotina da EI dá espaço para o estabelecimento progressivo da Educação Antirracista.

Para isso, cabe a elaboração de projetos contínuos que desenvolvem atividades voltadas à culinária, às danças, aos penteados e às brincadeiras. É importante ressaltar que esse projeto deve possuir o objetivo de dar novo significado à prática da escola, e não apenas uma visibilidade momentânea. Para tal, é possível implementar histórias com personagens negros, contos da natureza, contos indígenas e africanos nos momentos de contação; incluir músicas que tratam da temática antirracista e até mesmo instrumentos musicais de origem afro-brasileira e indígena; proporcionar passeios a patrimônios históricos e culturais; oportunizar que as crianças tenham contato com aulas de capoeira; fazer atividades inspiradas nas várias datas importantes do calendário durante todo o ano; construir memórias afetivas sobre a estética de crianças negras; entre tantas outras possibilidades.

Outra forma de engajar os conhecimentos históricos no contexto infantil é fazer questionamentos acerca da estética das bonecas e dos bonecos presentes numa sala de referência, bem como se há disposição de livros paradidáticos que trazem elementos das culturas afro-brasileira e indígena, além de utilizar mais autores literários negros e/ou indígenas, de modo a garantir que os recursos pedagógicos desafiem o “ideal branco” e valorizem a diversidade.

Também é possível acionar estratégias pedagógicas mais pontuais, como a realização de oficinas sobre autoestima, que é capaz de criar um ambiente seguro para a criança negra apreciar e valorizar as suas características. Além disso, cabe

aprimorar a formação dos professores e dos demais profissionais da escola; incluir a comunidade às atividades da escola, visto que ela pode contribuir para o desenvolvimento de eventos culturais e para uma troca de experiências significativa; e fazer o acompanhamento avaliativo de forma continuada sobre os resultados da implementação da abordagem antirracista no currículo da escola.

Ao assimilar tais questões, tanto o currículo quanto o planejamento docente tendem a resultar numa prática pedagógica que acolhe as culturas afro-brasileira e indígena. De todo modo, a preocupação em trazer esses pontos nos documentos oficiais da escola auxilia na inserção da Educação Antirracista em todo o contexto educacional e na ressignificação dos conhecimentos históricos. Afinal, todas essas possibilidades são um convite a acolher o patrimônio cultural do país e, quando entram em contato com elas, as crianças aprendem sobre História, pertencimento e identidade.

Ambos os fatores conduzem essas crianças a conhecer sobre si mesmas e sobre o outro, assim como a perceber as diferenças existentes entre elas e a valorizá-las. Além do mais, também colaboram no processo de argumentação e problematização das situações com as quais elas possuem contato, para que possam atuar socialmente enquanto indivíduos éticos e históricos.

Todo esse movimento é, de certo modo, um fator que combate as problemáticas estruturais ligadas ao preconceito racial, e que adquire força e projeta mudanças em meio a ao contexto da sociedade. É com base nessa perspectiva que o modelo educacional brasileiro deve ser estabelecido: compreendendo as determinações do racismo estrutural, conhecendo o seu peso histórico-social, criando e reafirmando políticas públicas e abarcando essas questões desde a Educação Infantil. A ideia é que esta, por conseguir contabilizar grande influência sobre o desenvolvimento humano, possa ser considerada uma forte aliada no combate ao racismo. Em suma, seriam estabelecidas relações entre a infância e a identidade histórico-cultural das crianças e, assim, efetivada a Educação Antirracista.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos apontados em toda a extensão dessa pesquisa criam uma série de reflexões acerca da sociedade brasileira, das comunidades escolares, dos preceitos educacionais infantis, além de ponderar sobre a forma como ambos se entrelaçam. De modo geral, entende-se que o fato de as relações sociais do país terem iniciado com o escravismo repercute em todas e quaisquer narrativas posteriores, especialmente aquelas que envolvem pessoas negras.

Esse efeito comparece em inúmeras situações, nos mais diversos ambientes e pode atingir indivíduos de diferentes faixas etárias. Bem como elucidado nesse trabalho, o racismo e o preconceito de cor permeiam, inclusive, as relações afloradas no âmbito da Educação Infantil e, devido a sua grande influência no desenvolvimento e na formação das crianças, a mesma pode dar espaço ao que Nilma Lino Gomes (2017, p.134) entende por “processo de emancipação e superação sociorracial”.

De modo a justificar o que foi posto, é possível considerar a partir de uma reflexão psicanalítica realizada por Souza (2021, p. 156) que, ao reconhecer o seu eu, a criança pequena necessita do estabelecimento de uma relação social, pois, assim como assinala a autora, “nessa experiência, o Outro é fundamental — o Outro que sustenta a criança, que vai confirmar sua percepção, que vai dizer: “Sim, você tem um corpo”. Partindo dessa mesma perspectiva, compreende-se que quando o corpo dessa criança é negro, ele necessita que o Outro esteja habilitado a confirmar a sua percepção de forma afetiva e respeitosa, de modo que o “ser negro” não seja entendido como algo negativo.

É com base nesses aspectos que essa pesquisa aponta a importância de estratégias pedagógicas no contexto infantil que, em sua totalidade, previnam a discriminação racial. A proposta é baseada na apresentação dos conhecimentos históricos às crianças pequenas por meio das suas vivências.

Para finalizar, cabe destacar que as crianças desse âmbito estão construindo a sua identidade e participando da construção da identidade do outro, ao mesmo tempo em que têm a capacidade de internalizar os frutos dessas relações. O fato é que essa troca deve ser gentil e, ao considerar a possibilidade de não ser, que a condução

realizada pelo profissional docente e pela instituição escolar seja a mais assertiva e responsável possível.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. Disponível em:

<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod\\_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia\\_text.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 8-B, p. 1-3, 11 jan. 2023. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14532.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7716compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. acesso em: 11 jan. 2025.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

FERNANDES, Sheyla C. S. **Preconceito de cor e racismo: aspectos teóricos e metodológicos**. Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. *E-book*. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod\\_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5019418/mod_resource/content/1/Pedagogia%20da%20Autonomia%20-%20livro%20completo.pdf). Acesso em: 16 ago. 2024.

FREITAS, Marcos César de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras da história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, Ponta Grossa – PR, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167/409>>. Acesso em: 22 ago. 2024.

KUHLMANN JR., Moisés. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 125, p. 239-242, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n125/v35n125a14.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2024.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos César de (org). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de (org.). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La Taille, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

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

RIBEIRO, Amanda Souza; PÁTARO, Cristina Satiê de; MEZZOMO, Frank Antonio. Reflexões sobre o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados – MS, vol. 9, n. 18, jul./dez., 2015. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/4985/2644>>. Acesso em: 21 set. 2024.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOLVÊA, Maria Cristina Soares de. Infâncias na história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 187-194, abr., 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360922012.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas docentes em redes de trocas: educação das relações étnico raciais em questão**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 13, n. 39, set./dez., 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 set. 2024.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.