



Abayomi: uma revisão teórica do brincar e identidade racial na Educação Infantil

*Isabela Neves Moreno Barros*¹
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

RESUMO

Este trabalho pretende a partir de uma revisão bibliográfica compreender se o brincar pode contribuir nos processos de identificação étnico-racial e dialogar sobre a importância dessas pautas na Educação Infantil. Foram consultadas obras publicadas entre 2003 e 2022 nas bases: Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa levantou sete estudos (entre artigos, dissertações e teses) e resultou em uma discussão qualitativa e quantitativa, mostrando o que seria um consenso entre os estudiosos sobre o tema e demais informações relevantes sobre como o brincar influenciou na formação identitária racial, lembrando também as diversas possibilidades de recursos lúdicos presentes na escola e verificar se eles podem ser facilitadores da constituição de autoimagem positiva para as crianças pretas.

Palavras-chave: identidade étnico-racial; brincar; educação infantil; psicologia do desenvolvimento.

Abayomi: a theoretical review of play and racial identity in Early Childhood Education.

ABSTRACT

Based on a literature review, this paper intends to understand if play can contribute to racial-ethnic identification and discuss the importance of these guidelines in Preschool Education. Works published between 2003 and 2022 were consulted in the databases: Electronic Journals in Psychology (PEPSIC), Scielo and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The research worked seven studies (including articles, dissertations and theses) and evolved into a qualitative and quantitative discussion, showing what would be a consensus among scholars on the subject and other relevant information about how play influences the formation of racial identity, also recalling the various possibilities of playful resources present at school and verify if they can be facilitators of the constitution of positive self-image for black children.

Keywords: ethnic-racial identity; play; preschool education; developmental psychology.

¹ Contato: isabelabarros29@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em sociedade brasileira, pensamos em diversidades étnicas que constituem nosso povo. Mas para além dessa diversidade, também se trata de um país que vive de contradições. De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2010), a população negra do Brasil era de 96.795.294 habitantes. Isso representa 50,73%, portanto, a maior parte dos brasileiros são pessoas negras.

Silvio Almeida (2019) ao discutir sobre racismo institucional, mostra que o grupo dominante (população branca) faz parte da hegemonia das instituições sociais e estas possuem mecanismos para impor seus interesses políticos e econômicos para a sociedade como um todo.

Nessa imposição institucional, a população negra fica à mercê dos desejos do grupo dominante e o racismo emplaca uma de suas funções principais: a de dominação. Almeida (2019, p.27) pontua que “a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade, regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio”.

Portanto, a partir dessa percepção do racismo e de uma parte do seu funcionamento, percebe-se que ainda se vive numa dinâmica de mecanismos de inviabilização de pessoas pretas (ALMEIDA, 2019, p. 22). Mesmo com a adoção da dinâmica capitalista e o abandono do sistema escravocrata, coube ao indivíduo negro o papel de serviçal, pois este foi considerado desprovido de capacidades intelectuais, sociais, culturais, dentre outras.

Para tanto, ainda na busca por dominação, o branco impõe um desejo em todas as populações para que busquem se assemelhar a ele, inclusive na formação identitária no Brasil, tratando-se de um processo complexo. Kabengele Munanga (2004, p. 52) discute isso ao ser perguntado sobre quem é o negro no Brasil:

Num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso.

Ainda sobre a formação identitária, Nilma Lino Gomes (2003, p. 171) contribui com esse pensamento ao pontuar que a formação identitária é um processo complexo de várias identidades que constituem o indivíduo, não apenas a identidade racial, mas também uma infinidade de elementos, como gênero, classe e nacionalidade.

Sobre o assunto, Gomes (2003, p. 171) afirma:

A identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e



afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo.

Identidade se trata de um conceito relacional. Isso significa que as diversas relações sociais que mantemos contribuem para a formação identitária, desde a primeira infância. Isso compõe a consciência social do sujeito e seu pertencimento em uma sociedade democrática de direitos.

Nesse contexto de formação identitária, precisamos pensar no recorte histórico do povo negro. O acesso à sua cultura e sua ancestralidade foi estrategicamente barrado pelo branco, seguindo mais um mecanismo racista que busca dessignificar a história africana e seus elementos. Neusa Santos Souza (1983, p. 21), aduz sobre o processo de torna-se negro quando pontua que:

O cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços-de-branco’, ser bem tratado era ser tratado como o branco. Foi com a disposição básica de ser gente, que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda tendo que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, torna-se gente.

No Brasil, a busca em se assemelhar ao branco é marcada pelas peculiaridades da formação identitária vivida no país, que também reflete na manifestação do racismo sentido aqui. Em nosso país, tem-se que o branco é o padrão ideal e que inexistente racismo no país, contudo, trata-se de um discurso repleto de inverdades.

Há então a composição do mito da democracia racial, essa percepção de que no Brasil não se instala o racismo, mas se repudia tudo que remete à cultura e características africanas. Dessa forma, já foi “naturalizada” a ausência de pessoas negras nas faculdades, bancadas de telejornais, hospitais, mas é normalizado a presença do indivíduo negro em posições de serviço de faxineiro, segurança, dentre outras funções (ALMEIDA, 2019).

É importante também retomarmos o termo que intitula esse artigo, para discutirmos mais a história afro-brasileira e a ludicidade no contexto infantil. Estamos falando do termo: Abayomi.

As Abayomis são bonecas que tiveram sua história totalmente modificada, na contribuição desse apagamento ou “romantização” das vivências afrobrasileiras, onde ilustrou-se que a boneca foi criada nos navios negreiros pelas mães africanas para acalentar seus filhos (RAMOS, 2021).

A realidade é que se trata de uma criação não só de uma artesã negra que ainda é viva mas também uma mulher maranhense, que começou a criar a partir de seu labor uma boneca de pano sem cola e sem costura, a qual nomeou de Abayomi. “Nesse sentido, a narrativa



romantizada sobre as abayomis também é cruel por invisibilizar o trabalho de Lena Martins, negando a autoria de um símbolo cultural à autora ainda viva” (RAMOS, 2021).

Isso reforça ainda mais o que havíamos comentado anteriormente, em relatar a história africana apenas associando a fatos e locais tristes, de sofrimento e subalternidade, apagando as histórias de resistência e criação que circundam o povo preto.

Motivo-me a analisar e estudar a fundo esse tema ao pensar em minha história pessoal, como uma criança negra, pois não me recordo de ter acessado brincadeiras, brinquedos ou materiais que promovessem um processo identitário racial. Lembro-me de ter acesso a muitas *Barbies*, bonecos de bebês, *Pollys* e todas terem o mesmo padrão estético: brancos, cabelos lisos, nariz fino e olhos azuis ou verdes, destoando das minhas características físicas.

Além dos brinquedos, que em sua totalidade falharam na aproximação e representatividade das características físicas apresentadas por mim, as atitudes direcionadas às poucas crianças negras que estudavam na escola que estudei na Educação Infantil frequentada por pessoas de classe média alta - denotavam que o racismo estava presente ali. Em outro momento da vida, em meu percurso enquanto acadêmica de Psicologia, notei que essa realidade não havia mudado.

No entanto, tive a grata surpresa durante o percurso acadêmico, com a escolha pela Ênfase Psicossocial, ocasião em que tive muitas reflexões sobre racismo ou sobre identidade racial. Com certeza, essa sensibilidade de alguns dos professores, tornaram a formação de Psicologia na UFMA mais crítica e ética. Logo percebi que esse meu aprendizado deveria ser colocado em prática, pois, no contexto da Educação Infantil, há urgência da discussão racial.

Devido a essa necessidade, discutiremos sobre o lugar racial nessa etapa escolar e como a formação identitária se inicia e se constitui na infância.

1.1 A infância e a escola

Geralmente a infância é o período onde práticas racistas se iniciam e contribuem para a formação social preconceituosa e uma fragilização da autoimagem da criança negra. Cavalleiro (2021, p. 32-33) aponta que há um despreparo por parte dos profissionais e dos próprios livros escolares para lidar com as crianças negras. É vivido um silêncio frente a situações de discriminação e vitimização da criança negra, atribuindo a ela uma “lentidão na aprendizagem, lentidão na assimilação do ensino”.

Falas e atitudes já estão imbuídas de racismo nas mais diversas esferas sociais, seja na família, no trabalho, nos relacionamentos ou na escola. Muitas dessas instituições citadas



funcionam como instrumento de repressão e racismo, disfarçadas em um discurso de uma igualdade racial e de que todos têm as mesmas possibilidades.

Destaca-se aqui o papel da escola nesse contexto. Sendo uma das instituições mais importantes na formação social e cultural de crianças e adolescentes, a escola assume o papel de instrumento crítico ou de perpetuador de padrões racistas.

De acordo com Candau (2010, p. 30), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Nesse sentido, percebemos que ainda é um desafio romper com a normatividade que persiste em imperar nesse espaço.

Nesse contexto, “as crianças negras comumente são alvo de preconceitos nos equipamentos de educação infantil. As práticas de negação e desqualificação racistas ocorrem com frequência por parte dos profissionais de educação, dos colegas e até da própria família” (CASTELAR *et al*, 2015, p. 596)

A própria escola possui práticas preconceituosas silenciosas (ou não) pontuadas com comentários, falta de representatividade (desde materiais didáticos a decoração usada na escola), falas racistas, olhares, dentre outros pontos que caminham para um sentimento de não pertencimento e inadequação do povo preto.

Corroborando com essa premissa, Eliane Cavalleiro (2006, p. 33) assevera:

A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação.

Por essa falta de criticidade social, não existe uma centralidade na criança negra, nas suas potencialidades, capacidades e saberes. Geralmente pensa-se nela para falar somente sobre pautas que reduzem a cultura preta apenas a violências. Acreditamos que falta representatividade no ambiente escolar e a inclusão de pautas significativas para uma formação identitária firme e positiva.

Além disso, é preciso levar a discussão sobre a imposição da branquitude que ocorre nesse espaço. As bonecas, materiais escolares e os elogios por muitas vezes enaltecem a beleza e a cultura branca, enquanto sobram para as crianças negras apenas o silenciamento e o preterimento. E quando falamos no ensino de educação étnico-racial, aquele que precisa se esforçar em estudar, entender-se no mundo em uma lógica racista é o negro, enquanto ensinamentos antirracistas não são colocados para a comunidade branca, que permanece em seus privilégios.



A autora Cintia Cardoso (2018, p. 55-56) reflete sobre a temática da branquitude na Educação Infantil quando relembra que:

A autora Bento (2002a) chama atenção para o perigo recorrente nas abordagens que consideram o branqueamento como um problema exclusivo da população negra e convoca os pesquisadores a pensarem de modo mais relacional, inserindo o conceito de branquitude como uma possibilidade de fugirmos desta armadilha de pensar a reeducação para as relações étnico-raciais como algo exclusivo do negro e para o negro, deixando o branco confortavelmente desfrutando dos benefícios que tal perspectiva lhe propicia.

Dessa forma, coloca-se no sistema educacional a operação de uma lógica branca, por mais que as normas reguladoras da educação disponham em sentido diferente. A Lei nº 9.394/96, que propõe as diretrizes e bases da educação brasileira, em seu artigo 26, §4º, estabelece expressamente que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a Lei nº 10.639/03, incluindo o art. 26-A na Lei 9.394/96 e regulamentando a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, especificou, no parágrafo segundo que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Vale ressaltar que a Lei nº 10.639/03 foi atualizada pela Lei nº 11.645/08, que regulamenta também a inclusão do ensino da história e cultura dos povos indígenas. A Lei nº 10.639/03 e a atualização de 2008 advém de um trabalho árduo do Movimento Negro, que modificou toda uma percepção do ensino da história de negros e indígenas no Brasil. Uma história que até então era contada quase sem representatividade, passa a ter obrigatoriedade em dar referência à ancestralidade gloriosa que esses povos tiveram.

De acordo com Da Mata (2015, p. 71), “essa discussão não estava contemplada no currículo, as incursões existentes eram de caráter voluntário, de acordo com a compreensão e sensibilidade do professor para com a discussão do tema.”. Portanto, legalmente, as escolas precisam incluir em seus olhares, currículos e cotidiano, pautas representativas.

Mas quando falamos em construção identitária, o recorte enviesado que ainda ocorre em muitas escolas, apesar da legislação, tem um peso muito grande, pois a criança preta acaba por ter uma história ancestral contada pela metade e pela visão do colonizador, o que reforça ideias racistas e contribui para uma autoimagem fragilizada, querendo assemelhar-se à cultura branca, tida como superior pelo processo de dominação ocorrido na América (QUIJANO, 2005, p.118).



Tem-se aí a importância em falar sobre esse assunto: a urgência em resgatar a autoestima das crianças pretas para uma positiva e construtiva autoidentificação e constituição de seu sujeito. O impacto subjetivo de ter uma infância construída sobre a ótica de uma cor que não é a sua traz uma inadequação do ser que reverbera por uma vida toda.

Para isso, durante a primeira infância e nos anos seguintes, o lúdico faz parte da compreensão de mundo e das relações sociais e culturais do sujeito. Nessa perspectiva, perpassam os brinquedos, brincadeiras, jogos e a literatura. Contudo, podemos nos questionar: como esses materiais têm se dado conta das diferenças raciais existentes? As escolas têm dado conta de contemplar a diversidade em seus materiais e recursos lúdicos?

1.2 O brincar e os brinquedos na Educação Infantil

O brincar é a principal atividade da criança. Aquela na qual ela interpreta o mundo que vive, traz suas vivências para uma brincadeira de faz-de-conta e assim compreende as regras sociais, entendimento da comunidade e de si mesma. Na escola, não seria diferente. Com os colegas de sala, as crianças criam, imaginam, compreendem, interpretam aquilo que está à sua volta, inclusive, relações étnico raciais.

Ao pensarmos em como a escola tem (ou não) oportunizado que essas brincadeiras sejam ricas em diversidade, temos um reflexo do que temos vividos em nossa sociedade. Bonecas brancas, livros com protagonistas com padrões embranquecedores, posições subalternas em brincadeiras de faz de conta para crianças negras constroem a percepção identitária dos alunos negros.

Para iniciar essa discussão, podemos começar pela indústria literária, a que provavelmente mais sentiu impactos com a promulgação da Lei nº 10.639/03, pois, com a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira nas escolas, o mercado literário infantojuvenil teve que abrir espaço para essa temática.

Anteriormente a essa lei, vimos um cenário silenciado, como pontua Da Mata (2015, p. 62): “Um silêncio expresso num currículo que poderíamos denominar de ‘embraquecido’.” Abramowicz e Oliveira (2012) também aponta que diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

Porém, o cenário muda e novos títulos começam a aparecer no mercado. Livros com



protagonistas negros, escritos de forma real, não em uma perspectiva com esteriótipos ou fantasiosa, e sim mais parecida com as crianças que encontramos em sala de aula, causando a identificação que antes não era encontrada, por serem apenas livros com personagens brancos.

A literatura na Educação Infantil tem natureza lúdica e formadora, pois a partir da contação de história, as crianças imaginam, informam-se, compreendem certos porquês, entendem seu lugar no mundo e como poderão ser em alguns anos. Da Mata (2015, p. 65) reitera que “a Pedagogia se serve da literatura infantil para buscar resolver questões de caráter formador, na medida em que as obras, para crianças, veiculam valores que emergem das ações dos enredos e da construção das personagens”.

Fazendo um recorte histórico da literatura infantojuvenil brasileira e seu percurso, Bischoff (2013, p. 53) descreve o seguinte:

Para estes, até a década de 1920, praticamente inexistiam personagens negros na literatura infanto-juvenil publicada no Brasil. Na década posterior, os personagens negros passaram a ser mais frequentes, mas muito marcados em suas características exóticas, relacionadas ao exotismo, ao primitivismo. Entre 1955 e 1975, houve amarração muito forte do personagem negro enquanto estereótipo, ocupando posições desfavorecidas, relacionando-o à maldade, à sujeira, etc. Já no período que compreende os anos de 1994 a 2003, os autores perceberam personagens negros de forma mais frequente, não tão estereotipados, mas ainda relacionando-os à pobreza e à miséria.

Hoje em dia, temos uma realidade diferente, com bons exemplares para consumo, de modo que é necessária ao ambiente escolar uma boa curadoria no momento da escolha dos livros didáticos e materiais do seu acervo, para que possa ser contemplada uma diversidade racial que atuará também na educação étnico-racial (e aqui falo não só do povo preto, mas também para indígenas, amarelos, judeus, ciganos, entre outros).

Outro recurso que prescinde de uma atenção especial são as bonecas. Quando pensamos nas bonecas presentes nas lojas, logo nos remetemos a *Barbies*, *Pollys* e as bebês que vimos em nossa infância e elas tem um perfil em comum: brancas, loiras, traços finos, olhos azuis ou verdes. Quando falamos apenas em *Barbies*, adicionamos um fator especial que é o corpo magérrimo.

Uma criança negra quando se depara com esse tipo de brinquedo, não se identifica, tampouco se sente confortável quando percebe que tanto ela quanto as demais crianças gostaria de ser como aquelas bonecas. Com esse tipo de modelo, o desenvolvimento de uma percepção de si sem referências positivas sobre sua cor, seu povo e suas características torna a construção de uma autoimagem positiva sobre si defasada.

Pensando em identidade, Bichoff (2013, p. 73) nos relembra que “se as crianças veem



apenas princesas brancas na televisão, se nos livros lidos em sala de aula todas as personagens boazinhas, bonitinhas, delicadinhas são brancas, como esperar que as crianças, por si mesmas, elaborem conceitos positivos acerca do ser negro em nossa sociedade”.

Dar espaço e fornecer recursos como bonecas que tenha características parecidas com as crianças que brincam com elas e também que apontam toda a diversidade racial que temos em nosso país faz parte de uma conduta da educação antirracista, que preconiza a valorização do que é diverso para que as crianças possam, desde a mais tenra idade se sentirem representadas e que as brancas não tenham como norma a branquitude.

2 MÉTODO

O presente artigo de cunho exploratório, por meio de revisão bibliográfica, busca investigar o que as publicações brasileiras, que contemplam várias áreas do conhecimento, trazem sobre as relações entre o brincar e a formação da identidade racial no período da Educação Infantil.

2.1 Bases Pesquisadas

Para esse artigo, foram consultadas as seguintes bases de dados: PEPSIC, Scielo e BDTD. Pesquisando-se na aba de pesquisa avançada e fazendo o uso de filtros e índices para delimitar a busca. A escolha das duas bases justifica-se por serem estudos que são revisados por pares, já a BDTD foi incluída para tentarmos obtermos pesquisas recentes que, possivelmente, ainda não tenham sido publicadas como artigos.

2.2 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão das buscas foram: pesquisas com foco principal sobre o brincar e identidade racial durante a Educação Infantil; cobertura temporal de 2003 até 2022. O ano inicial da busca foi definido em razão da data de promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a). Essa lei estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar das Redes de Ensino, revelando a importância do contexto educacional para a formação de uma identidade racial.

Foram levados em consideração os estudos que contemplassem as áreas de conhecimentos de Ciências Humanas (História, Psicologia, Educação, Sociologia); pesquisas realizadas sobre o contexto brasileiro; e publicadas em português.

Foi realizada a leitura dos títulos e resumos para a seleção prévia das pesquisas.



2.3 Procedimento de busca

No PEPSIC foram utilizados os seguintes descritores na aba “pesquisas de artigos”: “brinc\$” e “rac\$”, no campo “todos os índices” e selecionando que ambos os descritores fossem pesquisados (*and e and*). Foi feito o refinamento da busca para a cobertura temporal pretendida (2003-2022). Foram encontrados 9 (nove) artigos, sendo selecionado apenas 1 (um) para leitura completa e foram descartados 8 (oito), seguindo os parâmetros de inclusão.

No SCIELO, a pesquisa foi realizada na aba de “Busca” e os descritores utilizados foram: “brinc\$” e “rac\$”. Foi selecionado o campo “todos os índices” e definiu-se que ambos os descritores fossem procurados (*and e and*). Foi feito o refinamento da busca para a cobertura temporal pretendida (2003 - 2022). Foram encontrados 17 (dezessete) artigos, sendo 1 (um) selecionado para leitura completa e foram descartados 16 (dezesesseis), seguindo os parâmetros de inclusão.

Na BDTD, a pesquisa foi feita na aba “Busca Avançada” e foram feitas duas pesquisas, com os seguintes descritores: “brinca” e “raça” (primeira pesquisa) e “raça” e “educação infantil” (segunda pesquisa). Foi selecionado o campo “todos os índices” e também que ambos os descritores fossem procurados (*and e and*). Foi feito o refinamento da busca para a cobertura temporal pretendida (2003-2022).

Na primeira pesquisa (descritores “brinc\$” e “rac\$”), foram encontradas 31 (trinta e uma) teses e dissertações. Já na segunda pesquisa (“rac\$” e “educação infantil”, foram encontradas 213 (duzentas e treze) teses e dissertações. Ao total, foram encontradas na BDTD 276 (duzentos e setenta e seis) arquivos, sendo selecionados 18 (dezoito) para leitura completa e descartadas 258 (duzentos e cinquenta e oito) teses e dissertações.

Ao total das pesquisas nas bases de dados, foram localizados 302 (trezentos e dois). Foram excluídos 282 (duzentos e oitenta e dois) manuscritos e foram selecionados 20 (vinte) para leitura completa, a partir da leitura do título e resumo.

Ao total das pesquisas nas bases de dados, foram localizados 302 (trezentos e dois) estudos e foram selecionados 20 (vinte) para leitura completa, a partir da leitura do título e resumo. Foram excluídos 282 (duzentos e oitenta e dois) manuscritos.

O quadro a seguir, sintetiza o processo de seleção das obras.

Quadro 1 - Seleção dos materiais para estudo



BUSCA EM BASE DE DADOS (leitura do título e resumo)	QUANTIDADE ENCONTRADA	SELECIONADO PARA LEITURA COMPLETA	MANTIDOS APÓS LEITURA COMPLETA
BTDT (teses e dissertações)	276	18	6
SciELO (artigos)	17	1	1
PEPSIC (artigos)	9	1	0
TOTAL	302	20	7

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a seleção, foi feita a leitura de algumas seções do trabalho como resumo, introdução, método e resultados. A partir dessa leitura, foi feita a exclusão de alguns estudos por não se incluírem nos critérios estabelecidos anteriormente. Logo, de 20 (vinte) estudos selecionados, 13 (dezesete) foram excluídos e foram selecionados apenas 7 (sete) para análise deste estudo.

A seguir, foi realizada uma breve caracterização desses estudos apontados no quadro anterior.

Quadro 2 - Caracterização dos estudos

TÍTULO	AUTORIA (Ano)	BASE DE DADOS	ÁREA	UNIVERSIDADE
Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico- raciais em uma unidade educativa no município de Florianópolis.	Cintia Cardoso (2018)	BDTD (Dissertação)	Educação	Universidade Federal do Paraná
A infância pequena e a construção da identidade étnico- racial na Educação Infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013)	BDTD (tese)	Educação	Universidade Federal do Paraná



Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia	Alessandra Cristina Raimundo e Dinah Vasconcelos Terra (2021)	SciELO	Educação Física	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na Educação Básica Infantil	Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2018)	BDTD (Dissertação)	Ciências Sociais	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI	Flávia Filomena Rodrigues da Mata (2015)	BDTD (Dissertação)	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças da Educação Infantil	Daniella Lemmertz Bischoff (2013)	BDTD (Dissertação)	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil	Alessandra Guerra da Silva Oliveira (2015)	BDTD (Dissertação)	Educação	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com base nos materiais selecionados e apontados anteriormente, foram produzidos fichamentos para cada um deles, contemplando diversos pontos que serão explicitados no tópico seguinte deste artigo, visando facilitar a análise desses estudos posteriormente.

2.4 Análise dos dados

Os dados levantados foram analisados de duas formas: quantitativa e qualitativa. Na análise quantitativa, foram levantados os seguintes dados: ano de publicação dos estudos, local e universidades em que foi realizado, os autores que são citados em mais de um estudo e as linhas de pesquisas utilizadas.

Já em uma análise qualitativa, pretende-se analisar quais foram os temas prevalentes nos



estudos levantados e também verificar as aproximações e diferenciações entre eles. Também será levado em consideração na análise como está o estado atual desta temática nos estudos, o que tem se estudado, que caminhos têm sido propostos.

Na análise qualitativa, serão utilizados fichamentos que foram feitos antes da análise, no objetivo de extrair os principais dados de cada estudo de forma mais aprofundada. No modelo de fichamento utilizado, tínhamos os seguintes tópicos de análise: referência completa, tipo de manuscrito (artigo, capítulo de livro, trabalho completo de anais de eventos, monografia, dissertação ou tese), natureza da publicação (estudo empírico, estudo teórico, revisão de literatura, estudo metodológico, relato de experiência), objetivos do autor, tese defendida no texto, método, resultados e conclusões da leitura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Caracterização geral dos estudos

Sobre a data de publicação, levantou-se que 2 (dois) estudos são de 2013, 2 (dois) são de 2018, 2 (dois) de 2015 e 1 (um) é de 2021.

Esse marco histórico é importante, pois, após a Lei nº 10.639/03, o mercado literário mudou, sendo chamado a produzir mais livros com essa temática e ter uma distribuição massiva dos mesmos, além das escolas precisarem incluir esse assunto nos seus currículos. Mas casos de racismo que ocorreram no período de 2003-2021, e foram amplamente noticiados, podem ter impulsionado os autores a escreverem sobre o assunto (BBC, 2020).

Podemos destacar essa fala de Oliveira (2015, p. 56) de alguns episódios de racismo que ocorreram nesse período:

Além das denúncias de que existe o racismo nas escolas, que ocorreram após a década de 1980 pelo movimento negro, diariamente são noticiados pela imprensa casos de racismo e discriminações. No esporte, jogadores de futebol, como o Arouca (do Santos) e o Tinga (do Cruzeiro), são chamados de macacos por causa do tom da pele. Pessoas negras, como o ator Vinícius Romão de Souza, são presas injustamente por serem acusadas de roubos. Negros/as, como o pedreiro Amarildo Dias de Souza, são vítimas de assassinato por conta do abuso de autoridade e violência policial.

Esses casos que foram noticiados causaram impacto na sociedade e na comunidade acadêmica, que reagiram com protestos e revolta a tudo que vinha ocorrendo. Podemos citar também o caso do George Floyd em 2020, que foi morto sufocado por um policial branco nos Estados Unidos. O sufocamento durou cerca de 9 minutos e foi filmado por adolescentes que passavam no local com o intuito de denunciar o crime. Esse caso ganhou destaque internacional e revolta de diversos setores da sociedade, gerando ações das mais diversas formas: música,



literatura, jornalismo e estudos sobre o racismo (BBC, 2021).

Sobre a autoria dos estudos, temos sete autoras diferentes, sendo elas: Alessandra Cristina Raimundo, Alessandra Guerra da Silva Oliveira, Arleandra Cristina Talin do Amaral, Cintia Cardoso, Daniella Lemmertz Bischoff, Dinah Vasconcelos Terra, Flávia Filomena Rodrigues da Mata e Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues. De primeira, percebemos que são todas mulheres que buscaram escrever sobre relações étnico-raciais.

Com exceção da Alessandra Cristina Raimundo e da Dinah Vasconcelos, ao acessar o currículo Lattes de cada uma, percebe-se as vastas produções das autoras sobre o tema étnico-racial e envolvimento em grupo de pesquisa que se debruçam sobre a temática.

O fato de serem mulheres negras e educadoras merece um aprofundamento teórico sobre o porquê dessa variável. Em um estudo posterior, pretendo-me debruçar mais sobre essa temática e escrever sobre, por entender que se trata de uma aproximação importante e comum a nível de Brasil.

Podemos destacar aqui a Flávia da Mata, que trabalha também como contadora de histórias e orienta diversos trabalhos sobre literatura e personagens negros. Também a autora Arleandra Amaral, que possui diversos escritos e apresentações dialogando sobre o tema.

Logo, esses estudos são parte do perfil acadêmico de cada uma delas, que já possuem uma jornada escrevendo sobre o tema ou sobre infância. Todas as autoras já possuem nível acadêmico de mestrado.

Percebe-se também na escrita dos estudos de cada uma que o despertar para questões étnico-raciais surgiu nas jornadas acadêmicas ou profissionais. Podemos destacar aqui a fala de Oliveira (2015, p. 12), para ilustrar a motivação das autoras para escrever sobre o assunto:

Profissionalmente, comecei a atuar na Educação Infantil no segundo ano da graduação. Nas escolas onde trabalhei, presenciei frequentemente alunos colocando apelidos pejorativos em outros, rirem dos colegas por causa da cor da pele e da textura do cabelo; o que me entristecia era observar que muitos(as) professores(as) também reproduziam essas práticas ou silenciavam diante dos preconceitos e discriminações presentes no cotidiano escolar. Esses acontecimentos dirigiram meu olhar para as relações étnico-raciais que estão sendo estabelecidas nas escolas de Educação Infantil. Isto é, sobre como a educação para as relações étnico-raciais de todos os(as) envolvidos(as) neste ambiente contribuem para mudar práticas racistas e discriminatórias dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, podemos analisar também as dimensões pessoais que motivaram a escrita do tema. Por terem sido crianças e hoje mulheres negras, elas buscam por meio dos estudos ressignificar e alterar a história das crianças que hoje estão na Educação Infantil. Nesse contexto, podemos destacar a fala de Cardoso (2018, p. 20):

O trajeto percorrido que justifica a presente pesquisa se entrelaça às minhas vivências



de criança negra, mulher negra e professora negra, uma história privada com dimensão coletiva. Minhas recordações escolares se assemelham às de muitas meninas e meninos negros que conheço e que já li relatadas em pesquisas e ouvi em encontros do Movimento Negro.

Assim, conseguimos fazer uma análise do porquê essas autoras buscaram fazer pesquisas com essa temática, fazendo um paralelo com suas histórias pessoais e suas jornadas acadêmicas, que foram influenciadas por suas histórias. Além disso, suas vivências profissionais com a infância contribuíram para que esse público fosse alvo de estudos.

Sobre o local de publicação, vemos uma concentração na região Sul e Sudeste, em especial nos estados Rio Grande do Sul e Paraná, o primeiro tendo três estudos e o segundo com dois. Segue-se por São Paulo e Minas Gerais. Esses locais mencionados possuem forte notoriedade nas pesquisas com linhas de estudos sobre infância e relações étnico-raciais.

No Rio Grande do Sul (UFRS), vemos uma organização para o estudo dessa temática com linhas de pesquisas e grupos de estudos como o Grupo de Trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (GT ERER). No Paraná (UFPR) temos notícias de linhas de pesquisa como a de “Educação: diversidade, diferença e desigualdade social” e o Grupo de estudos e pesquisas em Educação para as Relações Étnico Raciais ErêYá.

Em São Paulo, vemos um polo forte de estudos na Universidade de São Carlos (UFSCar) onde podemos destacar o Grupo de Pesquisa, Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS). No que diz respeito à temática da Educação, há uma linha de pesquisa bem interessante que é “práticas educativas e resultados efetivos nos processos formativos no campo das relações étnico-raciais”, que convergem com produção de conhecimento deste estudo aqui presente.

Já em Minas Gerais, na PUC Minas não foi possível identificar grupos de estudos e pesquisas direcionadas ao tema, porém tanto nessa universidade quanto na UFMG foram encontrados no banco de dados da própria Universidade, diversos títulos de pesquisas feitas abordando a temática racial.

Além disso, percebe-se que seis dos estudos levantados são dissertações de mestrado, apenas um é artigo. Essa variável é interessante pois as dissertações são estudos mais densos e com pesquisas de campo, nas quais as autoras têm mais espaço para as conceituações necessárias e reflexões que o estudo pede. O artigo levantado também se trata de uma pesquisa de campo que partiu de uma vivência profissional em sala de aula.

Outro ponto interessante da maioria dos estudos serem dissertações, é que as bases de dados em que foram pesquisadas trouxeram mais resultados nas bases de dados de dissertações e teses, em comparação com as bases de dados de artigos científicos, como os dados levantados



na metodologia sugerem.

Nesses locais, destacam-se alguns nomes de estudiosos sobre o assunto, como Leni Vieira Dornelles (Rio Grande do Sul), Eliane dos Santos Cavalleiro (São Paulo) e Anete Abramowicz (São Paulo). Esses nomes já se repetem também em vários estudos que foram constatados no levantamento e são autoras que já se constituem como autoras clássicas, com embasamento teórico robusto.

3.1 Análise das aproximações e diferenciações dos estudos

Em uma análise qualitativa, analisaremos os seguintes pontos: as aproximações e diferenciações entre eles e quais as perspectivas futuras sobre brincar e as relações de identidade étnico-racial.

Sobre as aproximações, podemos citar: conceito de identidade, vivência escolar de uma criança preta, reflexões sobre o papel da escola e também como está sendo a realidade das escolas de Educação Infantil.

Sobre o conceito de identidade, mostrou-se consenso que é um conceito diverso, amplo e relacional, com formação inicial desde a mais tenra idade e recebe influência de todos os grupos sociais que a criança pertence, inclusive, a escola.

Podemos iniciar com uma fala de Da Mata (2015, p. 57) ao explicar sobre as experiências sociais, que constituem a identidade:

A experiência social não é dada, mas é algo construído nas interações sociais. Estas interações fazem com que os indivíduos tomem distância em relação a si. Esta distância transforma o indivíduo em sujeito, distância que é construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação.

Bischoff (2013, p. 45) vai mais além, ao falar de traços essenciais da identidade, na qual ela apresenta que são três - fragmentação, contradição e fluxo:

A fragmentação estaria justificada pelo fato de que as identidades não são homogêneas, elas revelam modos de ser e esses modos podem se agrupar em um mesmo sujeito (etnia, classe social, crença, gênero, raça, etc.). A contradição nos remete às diferentes formas de agir de um mesmo sujeito, dependendo da situação, ou seja, uma dada pertença não excluiria outra que aparentemente soe como contraditória. O fluxo poderia ser explicado pela natureza construtiva das identidades, ou seja, elas vão se construindo e reconstruindo ao longo das experiências pelas quais os sujeitos passam.

Percebemos então que a identidade, em seu contexto relacional, molda-se com as experiências vividas e os conceitos apresentados sobre si. Para uma criança negra, isso não será diferente. Ao ouvir, viver e sentir na escola a experiência da negritude, o racismo deixa marcas em como a criança se entende por ser negra e nem sempre isso é positivo.



Já sobre a vivência escolar de uma criança preta, os estudos levantados mostraram que é marcada por silenciamentos, baixa autoestima e conceitos negativos sobre si. Os pequenos crescem se sentindo desconfortáveis em seus próprios corpos. Da Mata (2015, p. 59) já alerta que “a criança negra precisa se reconhecer negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si a partir de modelos que comprovem esta expectativa.”

Os estudos levantados fazem um retorno histórico para entender que esse processo de identidade negativa do povo negro não vem de hoje, é uma construção de anos de injustiça e direitos negados. Oliveira (2015, p. 52) pode ilustrar melhor quando relembra que “negaram-lhes o direito de exercerem suas necessidades básicas: não podiam frequentar escolas, impondo-lhes representações negativas de si próprios e convencendo-lhes que tinham de ocupar lugares subalternos na sociedade.”

Isso é essencial para a compressão do motivo da discussão desse assunto no contexto escolar, pois, ao pensar que pessoas negras sofrem discriminações históricas por serem quem são e que tudo que remeta à sua história, ancestralidade e seus corpos, sendo relacionado a tudo que é tido como “ruim”, “feio”, “preguiçoso”, dentre outros conceitos negativos, é possível compreender como as crenças sobre si podem ser desmotivadoras e nocivas.

Rodrigues (2018) nos relembra o que Munanga (2012, p. 5) havia falado sobre essa percepção negativa:

A tese é a de que a nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedade que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos (RODRIGUES, 2018, p. 28).

Com todo o prejuízo histórico que foi imposto ao povo negro, a imagem que se tem de si acaba sendo comprometida de forma profunda, porém, defendemos que esse cenário pode ser alterado. Os estudos vão pontuar, após a discussão de identidade, o papel da escola nesse contexto formativo e identitário. Ou seja, os estudos buscam compreender como a escola está hoje nesse cenário, como ela tem agido e como ela pode agir com todo seu caráter libertário e formador que a educação lhe coloca. Isso nos leva para nossa terceira aproximação: as reflexões sobre o papel da escola nesse período.

Em um primeiro momento, os estudos fazem uma reflexão de como a escola, em especial em um contexto de Educação Infantil, apresenta-se hoje. Da Mata (2015, p. 52) reflete



sobre o silêncio em torno de questões étnico-raciais que ocorre nas escolas: o silêncio dos educadores pode ser entendido como omissão, inabilidade para tratar da questão ou falta de sensibilidade, na medida em que relativizam aceitando as práticas preconceituosas como brincadeiras entre pares.

Esse silêncio também é um dado importante, pois calar as discussões e deixar pairar no ar a branquitude como norma é uma agressão sem tamanho para o povo negro. Ainda sobre a situação atual das escolas que as autoras puderam levantar, Rodrigues (2018, p. 76) traz observações sobre as falas dos professores: “Esses discursos politicamente corretos muitas vezes mascaram a realidade da prática no ambiente escolar, o que pude perceber em algumas respostas como o tema é trabalhado: quando surge o assunto, como a diversidade, em datas comemorativas, tema de casa”.

Quando a autora traz o termo “politicamente correto”, ela se endereça para as falas de algumas professoras das entrevistas da sua pesquisa, que nas respostas adotam uma postura de que sempre discutem com os alunos temáticas raciais e sociais, quando na prática percebeu-se de que é um assunto dialogado apenas em datas comemorativas, sem muito planejamento ou objetivo.

Portanto, a maioria dos estudos obtiveram a partir de suas pesquisas uma análise semelhante dos contextos atuais escolares: silenciamento do assunto e quando era abordado, é em uma dinâmica de datas comemorativas ou quando o assunto aparecia em sala de aula por conta de algum comentário, contudo, sempre com um discurso que “todos somos iguais”.

Apesar desse cenário, sabemos que existem legislações que garantem a obrigatoriedade dos estudos da cultura afro-brasileira em sala de aula. Sobre a Lei nº 10.639/03, os estudos sempre deram um destaque especial, sendo unanimidade uma citação para a mesma. Oliveira (2015, p. 44) introduz o teor do texto da Lei:

Uma das conquistas alcançadas foi a aprovação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre —História e Cultura Africana e Afro- brasileira na educação básica de todas as escolas públicas e privadas do país. Posteriormente, em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que estabelece as mesmas orientações quanto aos povos indígenas.

Bischoff (2013, p. 40) ainda menciona sobre a lei no que diz respeito ao posicionamento dos professores:

A aprovação da Lei 10639/2003 contribuiu para que essas discussões fizessem parte dos currículos escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na Educação Infantil, esse tema ainda é muito pouco explorado. Alguns professores acreditam que as crianças pequenas não tem preconceitos, outros não sabem como trabalhar com essa temática e outros, ainda, acreditam que elas terão muito tempo para



estudar sobre isso no Ensino Fundamental.

Oliveira (2015, p. 46) também retoma nas diretrizes curriculares para lembrar que mesmo com as leis em vigor, o ensino das relações étnico-raciais ainda é feito de forma “conflituosa e estereotipada”, pois o povo negro ainda é retratado com inferioridade. Tudo isso mostra a urgência de uma formação para o corpo docente e a direção escolar.

Ainda sobre a legislação, Da Mata (2015, p. 71) ilustra a importância desse direito conquistado pelo Movimento Negro:

Depois da promulgação da lei 10.639 a escola se viu obrigada a pensar sobre uma reeducação das relações étnico-raciais entre as crianças, até então a discussão não estava contemplada no currículo, as incursões existentes eram de caráter voluntário, de acordo com a compreensão e sensibilidade do professor para com a discussão do tema.

E como última aproximação, temos o cenário atual das escolas de Educação Infantil, os dispositivos legais que existem, mas também mostram a luz no fim do túnel, as possibilidades que existem e como os direitos conquistados foram e estão sendo mecanismos de mudanças. Nesse sentido, podemos pensar em como abordar essa temática com as crianças e cada estudo com sua especificidade de tema tem a contribuir com essas possibilidades.

Sobre as diferenciações temos: os diferentes tipos de recursos lúdicos estudados e a discussão de branquitude.

Nesses estudos, encontram-se uma variedade de recursos lúdicos que as autoras elegeram como objeto de discussão: livro didático, brinquedos, jogos, bonecas. Iniciaremos expondo a investigação sobre os livros didáticos, estudados pelas autoras Da Mata (2015). Tivemos uma mudança no cenário da indústria literária com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que trouxe a obrigatoriedade dessa temática para as escolas.

Portanto, os livros que antes narravam o negro em lugar de subalternidade, exotividade e/ou pobreza, deram lugar a títulos que exaltavam e narravam histórias reais dos personagens. Da Mata (2015, p. 66) expõem o seguinte: “A seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem-sucedidas, por exemplo, heróis e heroínas negras, pedagogias elaboradas com vistas à educação das relações étnico/raciais positiva tem como objetivo fortalecer os negros e despertar entre as pessoas a consciência negra.”

Fica evidente que os livros na Educação Infantil só têm a contribuir para uma percepção de si saudável, em que o personagem negro tem papel de protagonismo, fará toda a diferença nas narrativas pessoais dos sujeitos que a escutam. O livro mostra como uma das metodologias que podem ser usadas em sala de aula.



Rodrigues (2018), Oliveira (2015), Cardoso (2018), Bischoff (2013), Amaral (2013) e Raimundo e Terra (2021) trouxeram diversos recursos lúdicos como bonecas, livros, pinturas, tecidos, jogos e brincadeiras para suas pesquisas em sala de aula.

Primeiramente, as autoras fazem críticas aos acervos que são dispostos nas escolas, em sua maioria com uma grande representatividade de crianças brancas. Isso se apresenta também nas decorações escolares, onde há uma prevalência de bonecos e personagens brancos. Em suas metodologias de pesquisas, as autoras fizeram uma apresentação de novos materiais para as crianças.

Bischoff (2013, p. 89) relata sobre a apresentação das bonecas para as crianças:

As crianças, ao interagirem com os bonecos, o fizeram de forma respeitosa, alternando entre brincadeiras com todos os bonecos, com os bonecos negros ou somente com os bonecos brancos. Nas brincadeiras com todos os bonecos, todas as relações foram estabelecidas pelas crianças, a boneca negra namorava com o boneco branco, a boneca negra era a fazendeira, o boneco negro era o príncipe e a sereia negra era a princesa.

Assim como com Bischoff (2013), essa apresentação dos materiais (bonecas, tecidos) as crianças não demonstram estranhamento mas sim, sentimentos de encantamento frente ao novo material. Raimundo e Terra (2021, p. 9) fizeram em seu estudo oficinas de bonecas, o que tornou a atividade mais envolvente e manipulativa, com as crianças participando desde a gênese do processo, causando mais discussões.

Sendo assim, Raimundo e Terra (2021, p. 9) relembram que “as crianças confeccionaram suas bonecas e puderam levá-las para casa. Destaco o envolvimento e a motivação em produzir o material. A história dessas bonecas causou curiosidade e várias perguntas foram feitas durante a oficina.”

Além disso, vários comportamentos não verbais das crianças demonstraram seu assentimento e alegria em trabalhar com esses novos recursos, como apresentado por Oliveira (2015, p. 79) ao falar sobre a apresentação de instrumentos musicais originários da África:

Quando trabalhamos com os instrumentos musicais de origem africana e afro-brasileira, as crianças, ao tocar esses instrumentos, começavam a dançar espontaneamente. Verificamos a alegria das crianças em todos esses momentos, por meio dos risos e movimentos de seus corpos (ao rodopiar, dançar, bater palmas, etc.).

Essas discussões são importantes para que o assunto não se torne objeto de estranhamento e sim de realidade, que é expressado todos os dias no contexto escolar. Vale ressaltar o impacto que essas pesquisas trouxeram para as crianças negras, relatado por elas com uma sensação de pertencimento e de reconhecimento pessoal ao se ver semelhante nos brinquedos. Oliveira (2015, p. 84) apresenta isso da seguinte forma:



Sorrisos, gestos, olhares, movimentos dos corpos, as falas: foram algumas das linguagens usadas pelas crianças para demonstrar a satisfação que estavam tendo com elas mesmas e com os outros nas relações de respeito e horizontalidade que estabelecíamos. No decorrer da intervenção, pude notar um aumento nas falas e na participação e interação das crianças nas atividades desenvolvidas, além do aumento da autoestima positiva.

Rodrigues (2018, p. 85) relata sobre a importância desses recursos estarem presentes na escola:

O ambiente educacional será o palco das primeiras interações sociais, coletivas e individuais desse sujeito fora do núcleo familiar. Necessita ser repensado e valorizado pela comunidade escolar como um instrumento pedagógico que favorece o sentimento de pertencimento, reconhecimento e visibilidade das crianças, potencializando esse processo de construção étnico-racial, proporcionando um ambiente socializador que a criança se sinta representada e valorizada nesse ambiente, sua identidade racial, em consequência, será fortalecida.

Sobre a última diferenciação, destacamos o conceito de branquitude, onde apenas Cardoso (2018) fez uma discussão mais extensa e profunda sobre branquitude, mostrando também a importância do branco em tomar seu papel no combate ao racismo e a escola ter práticas antirracistas não só ao povo preto e sim para a comunidade escolar como um todo, não apenas para salas que tiverem alunos pretos.

Cardoso (2018, p. 31) faz uma conceituação importante sobre os lugares da branquitude que são interessantes serem mencionados neste levantamento teórico:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. 2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais. 3. A branquitude é um locus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais. 4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe. 5. Muitas vezes, a inclusão na categoria branco é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria. 6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam. 7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos.

É importante mencionar essa discussão trazida por Cardoso (2018), pois pouco se fala da necessidade do lugar da criança e professores brancos no combate ao racismo, não colocando apenas esse papel para alunos e docentes negros, como percebemos nas escolas atualmente.

A autora também faz diferenciação de branquitude e branquidade, na qual podemos brevemente pontuar que branquidade se “designaria à identidade racial do branco que não questiona suas vantagens raciais, e branquitude, identidade racial branca que questiona estas



vantagens” (CARDOSO, 2018, p. 29). Nesse sentido, podemos pensar também nas posições que os sujeitos se colocam frente a sua racialidade.

Podemos trazer também uma discussão recente que veio a tona na mídia, que enfatiza esse assunto da branquitude, ao lembrarmos do live-action da Pequena Sereia, personagem consagrada no imaginário infantil mas que causou muita polêmica ao ser interpretada por uma atriz negra, trazendo questionamentos nas redes sociais pois havia uma ideiação de que deveria ser uma atriz branca, sendo que além de se tratar de uma história infantil, ainda é um personagem mítico que sequer existe. (HAILEY ..., 2019).

Mas para além do estranhamento inicial por parte da sociedade, houve um movimento nas redes sociais muito emocionante que foi das crianças pretas reagindo ao *trailer* e se identificando com a princesa, admirando sua beleza e a própria existência de uma princesa negra (MALVA, 2022). Esses momentos exemplificam como a branquitude pode fazer padrões do que deveria ser norma (o que explica o estranhamento) mas que quebrar essas normas traz esperança de uma nova geração que irá crescer se amando pela cor que tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os estudos levantados, podemos nos deparar com uma realidade em que ainda precisamos de mais esforços para torná-la inclusiva e representativa para todos no contexto escolar. Apesar dos esforços de movimentos sociais e das conquistas legais já feitas, percebemos ainda que há um distanciamento do corpo docente e dos demais atores escolares com os estudos das relações étnico-raciais.

Isso se apresenta pelos materiais que são ofertados na Educação Infantil e como as crianças (brancas e negras), interagem com os mesmos, ou seja, em como ainda veem a branquitude como norma.

O uso de diversos recursos lúdicos que tragam a representatividade racial é uma forma de trazer à tona essa discussão englobando o universo infantil, com toda sua ludicidade e valorizando o brincar como forma de compreensão da realidade brasileira. A diversidade de formas de abordar também tornam a educação mais rica e emancipatória.

O uso de livros, bonecos, tecidos, instrumentos musicais, jogos e brincadeiras trazem uma riqueza cultural e racial para o ambiente escolar necessário para uma educação das relações étnico-raciais. Levando em conta o papel social da escola e emancipatório que cabe à educação, é necessário que estejamos atentos a essas discussões e que a norma se torne um ambiente em que todas as raças estejam representadas e valorizadas.



REFERÊNCIAS

LUNGUMBU, S. 1 ano da morte de George Floyd: 'Não há nada para se comemorar'. BBC News Brasil, 25 maio 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57236428>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ABRAMOVICZ, A. OLIVEIRA, DE F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ministério da Educação, 2012. p. 48-64.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Polén, 2019. 264 p.

AMARAL, A. C. T. DO. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado) - Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.

BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro**: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir de pesquisas com crianças na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 115. 2013.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 27 nov. 2021.

CANDAU, V. M. F. ; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**: Um estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do município de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.190. 2018.

CASTELAR, M.; LEMOS, F. C. S.; KHOURI, J. G. R.; ANDRADE, T. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras. **Revista Quadrimestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 19, n.3, p. 595-602, 2015.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e



discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, E. dos S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2021. 110 p.

DA MATA, F. F. R. **Protagonistas Negros nas histórias infantis**: perspectivas de representações étnico-raciais das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. p.164. 2015.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p 167-182, 2003.

HAILEY Bailey será a primeira “Pequena Sereia” negra do cinema. **Carta Capital**, São Paulo, 03 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/halle-bailey-sera-a-primeira-pequena-sereia-negra-no-cinema/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010.

MALVA, P. A Pequena Sereia: vídeos de crianças pretas reagindo ao filme viralizam. **Rolling Stones**, São Paulo, 12 nov. 2022. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/a-pequena-sereia-videos-de-criancas-pretas-reagindo-ao-filme-viralizam/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n. 50, p. 51-56, 2004.

OLIVEIRA, A. G. da S. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil. 2015, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAIMUNDO, A. C.; TERRA, D. V. Resistência na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre, v.27, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/108168>. Acesso em: 07 de Set. de 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.108168>

RAMOS, E. Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. **Lunetas**, São Paulo, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RODRIGUES, S. C. R. C. **Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Políticas e Práticas Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p.109. 2018.

SOUZA, N. S. **Torna-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1983. 88 p.