

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Gabriella Santana Teixeira

**Quem tem a cor do lápis “cor de pele”? O apagamento da identidade e cultura de crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

SOROCABA  
2023

Gabriella Santana Teixeira

**Quem tem a cor do lápis “cor de pele”? O apagamento da identidade e cultura de crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba  
2023

Teixeira, Gabriella Santana

Quem tem a cor do lápis "cor de pele"? : O apagamento da identidade e cultura de crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Gabriella Santana Teixeira -- 2023.  
45f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Débora Rosa da Silva, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Regina Vieira

Bibliografia

1. Educação antirracista. 2. Identidade. 3. Lápis "cor de pele". I. Teixeira, Gabriella Santana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 2/2023/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

GABRIELLA SANTANA TEIXEIRA

QUEM TEM A COR DO LÁPIS “COR DE PELE”? O APAGAMENTO DA IDENTIDADE E CULTURA DE CRIANÇAS NEGRAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 28 de março de 2023

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. <sup>a</sup> Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Dr. <sup>a</sup>
Membro da Banca 1	Prof. <sup>a</sup> Débora Rosa da Silva, M. <sup>a</sup>
Membro da Banca 2	Prof. <sup>a</sup> Claudia Regina Vieira, Dr. <sup>a</sup>



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Professor(a)**, em 29/03/2023, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0968227** e o código CRC **55B97F1E**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.007475/2023-60

SEI nº 0968227

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DocuSigned by:  
  
E084E302BCF14F4...

Prof.<sup>a</sup> Débora Rosa da Silva, M.<sup>a</sup>

DocuSigned by:  
  
79785BD12A264A9...

Prof.<sup>a</sup> Claudia Regina Vieira, Dr.<sup>a</sup>

A todas as crianças que não se sentem representadas pelo lápis ‘cor de pele’. E mais, a todas as crianças que são ou já foram impedidas de ser.

## AGRADECIMENTOS

De todos os agradecimentos que aqui são escritos, quero iniciar com um agradecimento a mim. Não foi fácil chegar aqui e eu agradeço à quem eu sou por não ter desistido. A graduação teve um percurso maravilhoso. Eu fiz questão de vivenciar tudo o que a UFSCar poderia me oferecer. Existiram dias em que eu não tinha aula, mas fui até o campus para poder encontrar amigos, amigas e docentes. A UFSCar foi minha segunda casa e lá encontrei acolhimento. Muita responsabilidade e comprometimento com estudos, mas também muita descontração e socialização com pessoas que cruzaram meu caminho. Minha conexão com a UFSCar foi um presente. E esse presente foi tirado de mim com a pandemia. Minha última ida à minha segunda casa foi em 2020, e esse laço rompido me trouxe frustração. Eu, que sempre respirei UFSCar, estava me desconectando de um lugar que sempre encontrei acolhimento. As lágrimas me chegam aos olhos quando penso que não estou finalizando esse ciclo da forma que tanto esperei. Trabalhar e estudar em casa foi exaustivo. Embora eu reconheça todos os meus privilégios e seja grata por todos eles, não posso negar que esses tempos sombrios de pandemia me deixaram marcas. Por isso, deixo aqui meus agradecimentos à minha psicóloga Maiara Venturini e minha psiquiatra Laís Rubinatto.

Agradeço também meus pais que, embora me cobravam constantemente sobre o término da graduação, foram compreensivos e companheiros quando iniciei meu tratamento de ansiedade. Pai, você é o homem mais sensacional do mundo! Esse diploma também é seu. Mãe, obrigada por ter feito seu incrível papel de amiga e por sempre ficar do meu lado. Bruno, meu irmão, obrigada por ter entrado de férias na época em que eu mais me dediquei ao TCC. Ter você ao meu lado enquanto eu escrevia foi essencial. Senti uma força surreal ao seu lado. Um imenso agradecimento ao meu avô José Teixeira (*in memoriam*). Um homem honrado, de muita garra e sabedoria que sozinho criou os filhos sendo migrante cearense na cidade de São Bernardo do Campo. Avô, *it was a pleasure to be your granddaughter* (foi um prazer ser sua neta). Frase em inglês pois ele guardava um orgulho especial por mim por eu ter conhecimento da língua inglesa.

Agradeço à minha chefe Juliana por ser, além de chefe, uma grande amiga. Sempre me incentivou com meus estudos, desde que eu era uma adolescente de Ensino Médio. Se hoje eu vejo graça na Educação, você também tem sua parcela de influência. Nesse parágrafo também deixo meu agradecimento à Helena e Cecília, que sempre cobrem minha vida de afeto e energia.

Agradecimento aos meus alunos. Eu amo acordar de segunda a sábado e saber que vou encontra-los no meu dia. É uma força vital que toca o coração diariamente.

Sinto enorme gratidão às minhas amigas que, muitas vezes, trouxeram paz para o meu coração em momentos conturbados. Mas, como ninguém, trouxeram ricos momentos de muita risada e diversão. Ana Carolina, minha fiel companheira de turma. Juntas compartilhamos muitas angústias mas existirão vitórias também e estaremos juntas em mais um capítulo. Gabriela Torres, obrigada por ter sido meu apoio fundamental nessa reta final. Mariana, Anna Carolina, Júlia e Raphaela, as mulheres que são o presente da UFSCar para toda minha vida, minhas amigas de verdade.

Esse agradecimento nunca estaria completo se eu não mencionasse a minha orientadora Lucia. Desde o meu primeiro momento com a professora Lucia, eu sentia que eu haveria de ter um pouco dela nas minhas práticas em sala de aula. Lucia é um ser humano ímpar, de uma humanidade que todos deveriam de ter.

Agradecimento especial para a minha banca examinadora que estiveram nesse processo para agregar com saberes e vivências. Obrigada UFSCar, por ter sido minha segunda casa por tanto tempo. Obrigada por me acolher e ter feito de mim uma estudante que valoriza e reconhece a importância e necessidade do Ensino Superior público e de qualidade.

Como cristã, não posso deixar de agradecer a Deus por ter concluído mais uma etapa da minha vida. Até aqui o Senhor me ajudou! Obrigada.

Assim como no início do texto, venho agora agradecer à pequena Gabriella que, quando criança não entendia o porquê haveria de existir um único lápis denominado como “cor de pele”. Não deveria e não deve existir esse lápis, Gabi. E é por esse olhar cauteloso e acolhedor que hoje a grande Gabi escreve sobre isso.

## RESUMO

TEIXEIRA, Gabriella Santana. Quem tem a cor do lápis “cor de pele”? O apagamento da identidade e cultura de crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2023.

O objetivo principal do trabalho é refletir sobre a identidade e as culturas das crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo nascido da inquietude em relação a um artefato da cultura visual muito presente nas escolas tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituído do 1º ao 5º ano: o denominado lápis “cor de pele”. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que deseja expandir o espaço político-educacional, lutar contra um sistema que tem prejudicado crianças, e evocar o senso de transformação e humanidade. Preconceito racial é manifestado de diversas formas e todas elas precisam ser derrotadas, inclusive quando pessoas acreditam que um lápis de cor é ausente de significado. O processo de pesquisa nasceu de uma inquietude que moveu a autora em busca de pesquisas no que diz respeito às crianças pretas. O trabalho aborda o preconceito racial no Brasil, a representatividade negra na infância e no trabalho de profissionais da educação, a presença da cultura afro-brasileira nos anos iniciais, a educação antirracista com as artes e significados do lápis “cor de pele”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preconceito racial; desigualdade; lápis cor de pele.



## ABSTRACT

TEIXEIRA, Gabriella Santana. Who has the color of the “skin color” pencil? The erasure of identity and culture of black children in the early years of elementary school. 2023. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2023.

The main purpose of this paper is to reflect about identity and the black young children’s culture from the early years in Elementary School, and it came from an inquietude related to a visual culture artifact presented in Early Childhood Education and Early years in Elementary School as well (from 1° to 5° grades): The named “skin color” colored pencil. This is a bibliographic project craving to expand the political and educational space, fight against a system that has been harming children, and evoke the sense of transformation and humanity. Racial prejudice is expressed in many manners and all of them need to be overthrown, even when people believe that a pencil has no meaning. The research process emerged from an inquietude that moved the author to look into studies when it comes to black children. The present study discusses racial bias in Brazil, the black representativeness in childhood and in the role of educational experts, the presence of Afro-Brazilian culture in the early years, an anti-racist education with arts and the meaning of the “skin color” colored pencil.

**KEY WORDS:** Racial bias; inequality; skin color colored pencil.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Coleção de retratos chamada “Humanae” por Angela Dass. Revelando a diversidade de cores humanas, muito além da escala de cores PANTONE..... 20

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. CAPÍTULO I – MEMORIAL.....</b>	<b>13</b>
<b>3. CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....</b>	<b>19</b>
<b>4. CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>25</b>
4.1. Contexto Histórico do Racismo no Brasil.....	25
4.2. Racismo no Brasil.....	28
4.3. Representatividade Negra na Infância.....	30
4.4. A presença da cultura afro-brasileira nos anos iniciais.....	32
4.5. Construção de uma educação antirracista com as artes.....	35
4.6. O que significa o “lápiz cor de pele”? .....	37
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>39</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>41</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo principal refletir sobre a identidade e as culturas das crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo nascido da inquietude em relação a um artefato da cultura visual muito presente nas escolas tanto na etapa da Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituído do 1º ao 5º ano: o denominado lápis “cor de pele”.

A problematização desse termo não é de origem recente. Durante a infância, eu já carregava comigo certo questionamento sobre o lápis “cor de pele”. Afinal, ele não tinha a minha cor, embora toda a minha turma na escola se identificasse com ele. Ser a única criança preta numa escola particular acarretou esse tipo de situação. Essa inquietação se fortaleceu ao iniciar a graduação em Pedagogia e posteriormente, quando comecei a trabalhar como estagiária na etapa de Educação Infantil numa escola particular na cidade de Boituva. Apesar dos anos passados, o mesmo termo ainda era utilizado. Me intrigou que fossem usados lápis de cores claras, tais como rosa claro, bege ou amarelo claro quando se queria representar as peles de todas as pessoas. Então, a partir dos trabalhos de desenhos e pinturas feitos junto com as crianças, minha inquietação pessoal se tornou uma inquietação de pesquisa e perguntas como essas surgiram: “essas cores representam as cores da pele de quem?” Quais ideias e pré-conceitos estão envolvidos na denominação de lápis “cor de pele” que não inclui vários tons de marrom e preto, o que levaria em conta a diversidade racial da população brasileira?

A partir da observação das ações artísticas realizadas com as crianças na escola percebi de modo mais explícito a necessidade de reflexão na formação docente em relação às questões raciais, neste caso as relacionadas às pessoas negras e ao racismo, assumindo responsabilidade em relação às ordenações legais da Educação brasileira, sobretudo das Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que estabelecem o estudo das culturas africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo da Educação Básica.

Preconceito racial, culturas negras e identidade racial são assuntos que devem ser estudados nos processos de formação docente e dentro das escolas de Educação Básica, existindo a necessidade de que a problematização desse tema seja ecoada e alcance professoras(es), gestão e comunidade escolar. Estudos como o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) não devem ser pontuais, mas sim, devem ser proposições constantes que almejem transformar o cotidiano das relações raciais na escola, pois a questão racial afeta indivíduos desde que são bebês, conforme afirmam Dornelles, Marques (2009, p.104):

Ao tratarmos de uma educação antirracista desde os bebês, falamos em criança cidadã e não defendemos somente seus direitos de pertença a uma determinada comunidade, mas sim, como sugerem Sarmiento et. al (2007), que as crianças negras usufruam de seus direitos civis, políticos, culturais e de natureza social.

Para estudar o tema, o trabalho foi assim constituído: Inicia por um memorial, que apresenta experiências vividas pela autora. O capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa. O quadro teórico está no capítulo 3 e é dividido nos trechos:

- 4.1. Contexto Histórico do Racismo no Brasil
- 4.2. Racismo no Brasil
- 4.3. Representatividade Negra na Infância
- 4.4. A presença da cultura afro-brasileira nos anos iniciais
- 4.5. Construção de uma educação antirracista com as artes
- 4.6. O que significa o “lápiz cor de pele”?

Ainda nessa introdução, cabe enfatizar que essa pesquisa é um recurso oportuno para questionar as relações raciais na Educação Básica, propondo-se combater padrões de homogeneidade e racismo, pois estas ainda se fazem presentes no dia a dia das crianças. É grave podermos falar que o currículo escolar, muitas vezes, pode ser apelidado de “embranquecido” perante à falta de materiais que poderiam contemplar crianças pretas, além da quietude de muitas equipes pedagógicas a respeito de questões sociais. (OLIVEIRA, 1992; SILVA; BARROS, 1997; GUSMÃO, 1999; SILVA, P. B.G.; MONTEIRO, 2000).

O TCC assume a conduta de analisar criticamente e as desigualdades raciais na Educação Básica brasileira, bem como estudar sobre a infância no país. Para isso, a pesquisa fundamenta-se na concepção de infância como construção social, que tem sido objeto constante por diversas áreas das ciências humanas, tais como história, psicologia e sociologia (SILVA; SOUZA, 2008). O trabalho também traz a concepção de criança como sujeito atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzida (KRAMER, MOTTA, 2010). Já o conceito de raça é dado como construção social que opera e é estrutural e estruturante das relações sociais no Brasil (GOMES, 2012). Associando os conceitos anteriores, a pesquisa também traz a definição da identidade negra como “[...] uma construção social, cultural, histórica e plural, decorrente da forma como se estrutura o olhar dos sujeitos, que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43).

## 2. CAPÍTULO I – MEMORIAL

Através desse memorial, gostaria de convidar os(as) leitores(as) a vestirem a minha lente. Enxergar a minha infância pela minha lente é ver que, quando criança, fui embranquecida. Quando adolescente, fui deixada à solidão. E hoje, adulta e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, a minha lente é composta pela inquietude de pesquisar e escrever sobre a infância e identidade da criança preta. Vocês são convidados(as) a enxergar o tema desde a minha ótica para que vejam quão profundo, significativo e urgente é discutir o racismo.

Para construir o trabalho precisei buscar as profundezas do autoconhecimento, pois a superfície não foi o bastante. Escrever o memorial foi um trabalho que envolveu mente e coração. Deixar que os meus próprios fantasmas do passado emergirem foi necessário para que eu pudesse refletir como pedagoga e possa contribuir de alguma forma para que não existam fantasmas assombrando corpos de crianças pretas novamente. Pensar nos motivos pelos quais escrevi este texto me causa alvoroço sentimental. É um pouco da minha história vivida e agora redigida em próprias palavras. Fui personagem ativa de momentos que aqui serão escritos.

Aos poucos anos de idade, eu já me reconhecia como diferente sendo a única estudante negra num colégio particular de cidade pequena. Filha de um casal interracial – pai branco e mãe preta – foi complexo para me reconhecer: “negra demais para ser branca, branca demais para ser negra”

,: é o chamado limbo racial onde me encontrei por muitas vezes. Ao me declarar preta na escola, ainda bem criança, as amigas da época me “confortavam” pois eu era apenas “moreninha”. Grafo a palavra “confortavam” entre aspas porque, para elas, aquela era uma palavra de consolo e não de apagamento. O termo “moreninha” dado como elogio é, na prática, mais uma maneira de reforçar o racismo estrutural e embranquecer a comunidade negra. Lélia Gonzalez, antropóloga e defensora do feminismo afrolatinoamericano, em referência à Simone de Beauvoir, comenta:

[...] quando esta [Simone de Beauvoir] afirma que a gente não nasce mulher, mas que a gente se torna (costumo retomar essa linha de pensamento no sentido da questão racial: a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc., mas tornar-se negra é uma conquista). Se a gente não nasce mulher, é porque a gente nasce fêmea, de acordo com a tradição ideológica supracitada: afinal, essa tradição tem muito a ver com os valores ocidentais. (GONZALES, 1988, p. 2)

Tornar-se negra está diretamente relacionada ao processo social de construção de identidade e resistência política pois esse é o momento determinante de romper a branquitude

e se reconhecer, resgatando e valorizando a história e cultura negra. Se reconhecer preto diante à sociedade é ato político, num devir histórico frente ao racismo.

Ainda nesse cenário, relato outro momento que nunca se esgueirou de minhas memórias. Tendo um nome comum e me deparando muitas vezes com meninas que carregavam o mesmo nome que o meu, a professora achou de ótima conduta diferenciar as “Gabriellas” como Gabi preta e Gabi branca. Lembro que foi um momento de grande tensão, pois olhos pairavam sobre mim no aguardo de um comentário de revolta ou tristeza. Na época, agi com naturalidade, não me senti apagada, mas me senti reduzida à minha pele. Não pudera eu ter um sobrenome? Os tons de pele diferentes eram perceptíveis, mas, se referir a crianças pela sua característica física é uma conduta legítima, respeitosa e saudável? Se gerou desconforto, há algo para ser averiguado e mudado. Fui lembrada pela minha cor: preta. Mas, fui apagada no que diz respeito à complexidade de quem sou como pessoa preta.

Ainda falando sobre minhas vivências, trago outra recordação pertinente à pesquisa, que é mais uma inquietação que provém do meu autoconhecimento sendo mulher preta. Na adolescência, era rotina ver minhas amigas comentando sobre os garotos da escola e sobre o primeiro beijo. É ainda adolescente que a mulher preta se depara com a solidão, sempre sendo preterida ou objetificada. Ser mulher e ser preta são duas propriedades que são intrínsecas. Para mim, não há como deixar de ser mulher, nem de ser preta. Para a época, eu jamais teria conhecimento sobre a problemática justa e necessária que rege a temática da solidão da mulher negra. A adolescência é um período conturbado de qualquer modo, e lidar com a frustração amorosa ainda tão jovem, foi penoso. Contudo, no tempo que se faz presente, já ciente de tal problemática, trago reflexões pertinentes. Mesmo que a sociedade nos imponha uma condição inferior, sendo reduzidas às “mulatas de carnaval”, dentro de um turismo sexual altamente danoso e objetificadas na mídia, o amor e respeito também é nosso lugar de direito, assim como afirma bell hooks:

[...] Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mente’. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as ‘mulheres desregradas’ deviam ser controladas. Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. (HOOKS, 1995, p. 469)

Minha inquietação de pesquisa é fruto de uma motivação pessoal e a escolha do tema partiu do meu coração, do meu corpo, da minha experiência de vida, o que confere ao



trabalho um caráter de tentativa de superação de dicotomias tais como objetividade versus subjetividade, individual versus social. Tudo o que é individual foi construído no coletivo, a subjetividade é um sistema complexo e, portanto, de acordo com Juliana Pinto e Ana Paula de Paula (2018) quando refletem sobre o entendimento de subjetividade de González Rey (2010), a mente não se separa da história, da cultura, da vida social e estudar considerando a subjetividade implica em reelaborar conceitos sobre o mundo em que se vive.

Quando falamos sobre racismo estrutural e polícias públicas para a implementação de uma educação antirracista, estamos falando sobre buscar uma mudança na atual estrutura nociva da sociedade. Ou seja, a partir desse ponto, não falamos apenas de uma causa pessoal e sim de uma motivação coletiva, “[...] pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se. É isso uma pedagogia da interculturalidade, que reconhece a diferença, mas recusa a desigualdade”. (SARMENTO, 2007, P.33). Ver-se para ver o outro.

Antes de dar início à graduação, eu já estava inserida no mercado de trabalho dentro da área da Educação. Em 2015, comecei como auxiliar de classe num colégio particular de minha cidade – Boituva; foi o lugar onde me reconheci como profissional, por isso, a razão de iniciar Pedagogia em 2016. Nessa escola e nos estágios obrigatórios realizados durante a graduação, em diversos momentos me deparei com a temática do racismo dentro da escola e, interromper esse ciclo sempre foi uma das minhas maiores motivações como futura pedagoga.

Embora tenhamos respaldo da legislação com o parecer CNE/CP 003/2004, da Lei 10.639/2003, práticas educacionais adequadas e discussões sobre como as questões raciais influenciam a vivência das práticas pedagógicas são condutas urgentes para que o pequeno corpo negro não seja invisibilizado dentro das escolas. Como mencionado anteriormente, integrei o corpo docente de uma escola na parte da Educação Infantil e, nessa escola, não constatei compromisso social com a temática racial; comemorava-se o “Dia do Índio” de maneira pouco aprofundada e muito estigmatizada e hostilizada: tornava-se um carnaval, crianças se apoderando de símbolos carregados de cultura, cultura essa que não era trabalhada. Quem são os indígenas que vivem no Brasil atualmente? Como eles vivem? Quais são seus direitos? Quem os defende? Por que precisam de defesa? Como são as crianças? Nada disso era trabalhado; falava-se apenas sobre vestimentas e culinária.

E quanto ao Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, data da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares, sequer era mencionada. Para que a educação antirracista cresça e permaneça dentro das escolas, é necessário que todos(as) os(as) profissionais da Educação

lutem por essa causa com consciência e responsabilidade social. E é pensando nesse profissional que escrevi esse memorial.

Para escrever sobre esse assunto, resgatei memórias da minha infância e adolescência, mas resgatei também memórias não tão distantes, de quando já estava trabalhando no campo da educação.

Na escola citada anteriormente, a cada mês, as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental 1 realizavam uma atividade intitulada “Quem sou eu?”. A proposta era as crianças se reconhecerem fisicamente: cor dos olhos, do cabelo, formato do rosto, textura dos cabelos, cor da pele etc. Como a atividade era realizada mensalmente, os professores acompanhavam a evolução dos desenhos, bem como a forma que cada criança se identificava. Num determinado dia, quando substituí a professora titular durante alguns minutos, reparei numa menina negra de pele clara, traços indígenas e olhos escuros, se desenhando como a princesa Elsa, do filme Frozen da franquia Disney. A princesa em questão é loira de cabelos compridos e branca. Como naquele momento eu estava apenas substituindo a professora por alguns minutos, não procurei dialogar sobre a produção da criança, mas procurei a professora posteriormente para debatermos juntas sobre o ocorrido.

A aluna não apresentou nenhuma surpresa pelo desenho da menina, o que me deu a entender que a garota sempre se representava daquela maneira nos desenhos. Se a proposta do autorretrato era a representação da criança, em forma de desenho, onde ela se desenhava e, a garota não fazia a representação fiel à realidade, como ela era de fato, então a atividade havia perdido o significado. E, como a professora não fez nenhuma intervenção durante todos os meses de atividade, que papel esse educador está exercendo no que diz respeito à educação antirracista, identificação e representatividade?

É necessário compreender que as crianças e suas infâncias fazem parte desse mundo de relações. Conforme Sarmiento (2005), a primeira infância é socialmente construída e se dá a partir de um estatuto social com muitos fatores determinantes: pluralidade culturais, demográficas, econômicas, políticas e práticas sociais num professor de mudanças constantes. É igualmente parte da formação humana as questões raciais (Gomes, 2005) e é dever não só da escola discuti-las, mas, práticas pedagógicas antirracistas precisam ser disseminadas, para além disso, é necessário problematizar as relações de poder e estabelecer estratégias para findar com os discursos que são os alicerces da superioridade de uns em detrimento de outros. Estudar questões raciais e tentar colocar em prática o que dizem os documentos e leis a respeito do racismo no Brasil não é o suficiente para criar uma educação antirracista, é fundamental que

haja investigação de como essas práticas são realizadas na educação das crianças, para que os processos tenham compromisso com a verdade.

Num outro momento, nessa mesma escola citada, uma semelhante situação prendeu minha atenção; ocorreu numa turma de G5 (crianças de 5 anos). Numa atividade comum de desenho e pintura, o conhecido lápis “cor de pele” foi solicitado por uma das crianças. Foi entregue o lápis de número 032, da marca *Faber Castell*, denominado pela empresa como “Rosa Claro”. Este é, então, o nomeado “lápis cor de pele”. Durante a graduação, esse termo foi uma das minhas maiores inquietações. Como pode, um termo tão inexato corresponder à uma única tonalidade de cor e essa tonalidade levar o nome como “cor de pele”. Diferente da situação anteriormente citada, nesse momento que escrevo agora, eu intervi. Entreguei para a criança um lápis marrom e ela me olhou um pouco confusa:

- Esse não é o “cor de pele”.
- É sim. Olha a minha cor. – Eu disse mostrando que o lápis marrom se assemelhava mais à minha cor do que o lápis que realmente fora solicitado.

Passados alguns minutos, um outro menino da turma, aproximou o lápis “cor de pele” do próprio braço. Olhou por alguns instantes e constatou que por mais que esse tom levasse esse nome pelo senso comum da escola, aquela cor não o representava. Naquele momento, a criança pudera perceber que, diferente dos outros colegas de turma, ele era negro. Percebera ele que o lápis “cor de pele” não era da pele dele. Por que os tons de marrom, sejam os mais claros ou mais escuros, não são considerados lápis “cor de pele” também? São muitas indagações para mim, que no atual momento me considero uma pesquisadora do termo. E são muitas indagações também para uma criança de cinco anos que está no momento de construir e compreender seu mundo e personalidade.



**Figura 2** - coleção de retratos chamada “Humanae” por Angela Dass. Revelando a diversidade de cores humanas, muito além da escala de cores PANTONE. Fonte: <https://angelicadass.com/pt/foto/humanae/>

Por vezes, algumas pessoas podem pensar que debater sobre a tonalidade de um lápis de cor nada mais é do que um militarismo sem fundamento. Sabemos que a raiz do racismo não provém de uma tonalidade de lápis, mas que o preconceito se manifesta de muitas formas. A partir do momento que descobrimos que o famoso lápis “cor de pele” leva esse nome em mais de um idioma com países culturalmente diferentes - em espanhol, o lápis também possui o mesmo nome: *lápiz “color de piel”*, no português, lápis cor de pele-, o racismo estrutural grita, e eu ouço! E o papel do educador antirracista é fazer com que todos ouçam o grito que emerge daqueles que lutam por uma causa justa e urgente.

### 3. CAPÍTULO II – METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter qualitativo e bibliográfico, utilizou como método a análise crítica e reflexiva de textos que abordam a temática escolhida: o racismo presente nas escolas de Educação Básica para com as crianças que estão se desenvolvendo e descobrindo o mundo em que vivem. O trabalho identifica um problema (racismo na Educação Básica) e a busca por maiores compreensões que esse problema traz não só para as crianças, mas também para a sociedade como um todo.

Ademais, a pesquisa também promove o questionamento e construção de uma possível nova realidade. Nesse caso, a pesquisa busca pela ação de transformar a sociedade e quebrar o ciclo de racismo nas escolas. O texto não pretende amenizar situações e comportamentos e sim escancarar o que há de errado e busca ações que devem ir na contramão do que é vivenciado há tanto tempo por crianças pretas nas escolas. Sendo assim, temos a pesquisa como a “atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, p.18, 2002).

Para iniciar a pesquisa, foi realizada a construção de um levantamento bibliográfico com artigos, teses, dissertações, etc. Esse levantamento ocorreu em plataformas on-line como bibliotecas e repositórios para embasar de maneira científica nosso problema e a busca pelas soluções. Nessa fase do trabalho, é necessário tratar o material dividindo-o em: ordenação, classificação e análise propriamente dita (MINAYO, 2002). A autora trata o processo da busca de dados como: entendimento dos dados coletados, comprovar ou não o que foi problematizado antes da realização da pesquisa para que seja possível respaldar a problemática e desenvolver o conhecimento sobre o tema para que se conquiste um efeito significativo da pesquisa social.

Como dito anteriormente, o trabalho é de caráter qualitativo e, de acordo com Malheiros (2011), é primordial que haja rigor do/a pesquisador/a uma vez que é fundamental não “se impregnar pela subjetividade”. A etapa do levantamento bibliográfico é uma maneira de instruir-se sobre o que já foi estudado acerca do assunto, bem como evoluir em percepções e enriquecer-se em conhecimento.

As tabelas a seguir foram criadas em 2012, pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Lombardi, orientadora do trabalho, no contexto de estudos sobre metodologia de pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo sido modificadas e aprimoradas em discussões sobre o procedimento de levantamento bibliográfico no âmbito do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE). A orientadora fez a sugestão de utilização destas tabelas para a etapa de revisão de literatura, que foi aceita, sendo os resultados apresentados a seguir.

Durante o levantamento bibliográfico, não foi utilizado nenhum tipo de filtro. A seleção dos textos aconteceu a partir das palavras-chaves, que foram: “Educação e relações raciais”, “Educação antirracista”, “Identidade e Educação Infantil” na plataforma SciELO. “Educação e Racismo” no Repositório Institucional UFSCar. E, por fim “Educação Infantil, identidade e racismo” e “Educação Antirracista” no Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP.

**TABELA 1: Levantamento na SciELO - Scientific Eletronic Library Online**

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências Selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Educação e relações raciais	53	5	<p>GOMES, Nilma Lino Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 21 [Acessado 23 Novembro 2021] , pp. 40-51.</p> <p>MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. Rev. Port. de Educação, Braga , v. 32, n. 1, p. 91-107, jun. 2019 .</p> <p>MOTTA, Flavia e PAULA, Claudemir de Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não. Educação &amp; Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 2</p> <p>OLIVEIRA, Fabiana de e ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". Educação em Revista [online]. 2010, v. 26, n. 2 [Acessado 23 Novembro 2021] , pp. 209-226.</p> <p>SILVA, Paulo Vinicius Baptista da e SOUZA, Gizele de Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. Educar em Revista [online]. 2013, n. 47 [Acessado 23 Novembro 2021] , pp. 35-50.</p>

**TABELA 2: Levantamento na SciELO - Scientific Eletronic Library Online**

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências Seleccionadas para a pesquisa	Títulos seleccionados para a pesquisa
Educação antirracista	15	3	<p>ALCANFOR, Lucilene Rezende e BASSO, Jorge Garcia Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. Educação &amp; Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 2</p> <p>OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e Candau, Vera Maria Ferrão Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista [online]. 2010, v. 26, n. 1 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 15-40.</p> <p>VIEIRA DORNELLES, Leni; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. Propuesta educativa (Online), Ciudad Autonoma de Buenos Aires , n. 43, p. 113-122, jun. 2015 .</p>

**TABELA 3: Levantamento na SciELO - Scientific Eletronic Library Online**

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências Seleccionadas para a pesquisa	Títulos seleccionados para a pesquisa
Identidade e educação infantil	32	1	SANTIAGO, Flávio, Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. Educação em Revista [online]. 2015, v. 31, n. 2 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 129-153.

**TABELA 4: Repositório Institucional UFSCar**

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências Seleccionadas para a pesquisa	Títulos seleccionados para a pesquisa
Educação e racismo	3518	2	CONSTANTINO, Francisca de Lima. Comunidades de aprendizagem: contribuições

			<p>da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.</p> <p>GARCIA, Vanessa Ferreira. Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, Possibilidades e Desafios nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP). 2018. 103 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.</p>
--	--	--	--

**TABELA 5: Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP**

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências Selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Educação antirracista	14	2	<p><b>Currículo sem fronteiras.</b> A educação infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista. Currículo sem Fronteiras, 2020.. Vol. 20, no. 3 (set./dez., 2020), p. 893-918. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1648167">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1648167</a>. Acesso em: 12 ago. 2022.</p> <p>QUINTO, Monize Lopes. Crianças negras, identidade e práticas de socialização: potencialidades de uma educação infantil antirracista. 2017. 1 recurso online (52 p.) Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633059">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633059</a>. Acesso em: 12 ago. 2022.</p>

**TABELA 6: Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP**

Palavra-chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências	Títulos selecionados para a pesquisa



		Selecionadas para a pesquisa	
Educação Infantil, identidade e racismo	8	4	<p>RODRIGUES, Cecília Santos. Entre a inexistência e a invisibilidade: as personagens negras na literatura infantil no início do século XXI. 2016. 1 recurso online ( p.) Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630198">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630198</a>. Acesso em: 12 ago. 2022.</p> <p>SANTIAGO, Flávio. Eu quero ser o sol!: (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. 2019. 1 recurso online (111 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636687">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636687</a>.</p> <p>SILVA, Adriana Menezes. Diversidade racial na educação infantil. 2008. 1 recurso online (22 p.) Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1706">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1706</a>. Acesso em: 12 ago. 2022.</p> <p>TOLEDO, Lucia Helena Aires. Criança negra e literatura infantil: (des) construção da identidade. 2006. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1603919">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1603919</a>. Acesso em: 12 ago. 2022.</p>

## 4. CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 4.1 Contexto histórico do racismo no Brasil

Este trecho tem início com uma breve revisão do processo histórico do racismo no Brasil. Consta que o surgimento do racismo no Brasil deu-se ainda no período colonial, quando os portugueses aqui chegaram e tiveram dificuldades em escravizar os indígenas que já habitavam terras brasileiras. Como consequência, trouxeram negros da África para serem escravizados nos engenhos de cana-de-açúcar, vindos sobretudo da região onde, hoje, se localizam Nigéria, Moçambique e Angola. Disseminava-se, na época, a inverídica ideia de que os negros e os índios eram de raças inferiores, por isso, os europeus viam-se na condição de exercer poder e controle sob a raça divergente (CARVALHO; COSTA, 1992).

Os europeus ficaram impressionados pela peculiaridade da vida e da cultura que os negros possuíam, além de suas características físicas, como a cor da pele, o cabelo crespo, o nariz e ainda a ausência do cristianismo. A Igreja Católica, que dispunha de muito poder, não tentou em intervir contra a escravidão. De maneira oposta, eles ainda acreditavam que seria bom cristianizá-los. De acordo com André Carvalho e Margaret Gomes da Costa:

A situação do negro brasileiro e de sua inferioridade vem dos tempos da colonização, quando se buscavam na África escravos para uma mão-de-obra quase sem custos. Já nas viagens, eles eram psicologicamente arrasados. Historiadores sérios descrevem que, às vezes, nem cinquenta (sic) por cento dos negros chegavam ao Brasil. Em cada descarga daquela massa humana (humana?), centenas eram abandonados nas praias, doentes ou já mortos e em estado de decomposição. (CARVALHO; COSTA, 1992, p. 42).

Não eram apenas os portugueses que lucravam com o comércio escravocrata, uma vez que os comerciantes que vendiam os negros ganhavam significativas fortunas com esse comércio, e assim, acelerava-se a economia europeia, pois a Inglaterra, por exemplo, assumiu um bom lugar no mercantilismo nessa mesma época.

Na chegada ao Brasil os negros eram submetidos a servir os chamados Senhores de Engenho, e por vezes eram castigados e maltratados das diversas formas possíveis: mutilação, açoite, palmatória, chicote, e etc.

De acordo com Maria Luiza Tucci Carneiro, era possível notar que:

O negro e o mestiço dificilmente conseguiam igualar-se ao homem branco. O “mundo da senzala” sempre esteve muito distante do “mundo da casa-grande”. Para alcançar pequenas regalias, fosse como escravo ou como homem livre, os descendentes de negros precisavam ocultar ou disfarçar seus traços de africanidade, já que o homem branco era apresentado como padrão de beleza e de moral. (CARNEIRO, 1996, p. 15).

Mesmo depois da abolição da escravatura, os negros continuavam enfrentando dificuldades; uma vez que:

Os antigos escravos e seus descendentes continuaram a ser tratados como párias discriminados pela cor e pela classe social e chamados pelos tradicionais estereótipos – boçal, sujo, estúpido, atrasado, bruto, imoral, mentiroso, degenerado”. (CARNEIRO, 1996, p. 16).

Porém, como deu-se legalmente a abolição da escravatura? O Brasil foi o último país do continente americano a acabar com a escravidão. E foi, justamente, pela pressão dos abolicionistas que surgiram algumas leis favoráveis às pessoas escravizadas da época, até que enfim ocorresse a promulgação da Lei Áurea, em 1888. Cronologicamente, de acordo com Carneiro (1996), as leis surgiram da seguinte maneira:

1. A Lei Eusébio de Queiroz – 1850

Eusébio de Queiroz Coutinho Matoso Câmara criara a lei Eusébio de Queiroz, que foi promulgada no dia 04 de setembro de 1850. Foi a primeira lei a surtir efeito expressivo na vida daqueles que eram escravizados.

A Lei 581, denominada Eusébio de Queiroz, não dissipou a escravidão, no entanto, acabou com a importação de novas pessoas para serem escravizadas pelo Brasil. Tal lei desestabilizou o tráfico negreiro externo, pois atingiu diretamente os traficantes e aqueles que tinham proveito no comércio dessas pessoas.

Embora a lei tenha sido promulgada, não era difícil atentar-se para o fato de que o comércio ilegal de pessoas escravizadas continuou, uma vez que os estes que aqui já estavam tornaram-se supervalorizados. Contudo, a prática ficou significativamente mais difícil e encareceu a escravidão, tornando-se relativamente inviável; e os escravagistas acabaram por procurar uma nova condição de mão-de-obra.

2. A Lei do Ventre Livre – 1871

A Lei do Ventre Livre, que carrega o número de 2040, fora promulgada no dia 28 de setembro de 1871. Tal lei pretendia dar liberdade aos filhos das escravas que nasciam a partir desta data. A lei dizia que as crianças ficariam sob custódia de seus donos ou do Estado até formarem 21 anos completos; até lá continuariam servindo seus senhores. Sendo assim, as crianças tinham dois propósitos:

“serem criadas pelos senhores de suas mães até os oito anos de idade, e a partir dessa faixa etária estes senhores poderiam optar em utilizar dos seus serviços até os 21 anos de vida, ou entregá-los aos cuidados do governo monarquista mediante uma indenização pecuniária, deixando-os totalmente livres”. (SILVA, Amaury; SILVA, Artur, 2012, p. 23).

Mais uma vez, a lei foi de autoria daqueles que defendiam a abolição da escravatura. Foi nessa época que o abolicionismo começou a ser amplamente debatido perante o Estado.

### 3. A Lei dos Sexagenários – 1885

A Lei dos Sexagenários, de número 3270, fora promulgada no dia 28 de setembro de 1885. Tinha como objetivo dar liberdade às pessoas escravizadas com mais de 60 anos de idade, pois nessa faixa etária, os mesmos já não eram mais aptos para os serviços desumanos que eram submetidos a realizar. Com isso, os senhores-de-engenho também foram beneficiados, pois estavam se desfazendo daqueles que não produziam mais de forma eficaz.

Embora lei permitisse a soltura das pessoas a partir dos 60 anos de idade, havia o pagamento de indenização aos senhores de engenho. Para pagar, os escravizados deveriam trabalhar mais três anos ou até completarem 65 anos de idade. Sabe-se também que eram poucos escravizados que chegavam até os 60 anos de idade, devido a vida árdua que tiveram. Porém, a lei trouxe progresso à causa abolicionista pois três anos após esta, foi, finalmente, entrado em vigência a Lei Áurea, que aboliu a escravidão.

### 4. A Lei Áurea – 1888

Em virtude da luta dos abolicionistas, no dia 13 de maio de 1888, entrou em vigência a Lei Áurea, de número 3353. A finalidade da lei fora libertar pessoas escravizadas que estavam ainda sob domínio dos senhores de engenho. Amaury Silva e Carlos Antônio Silva relatam que:

“No dia 13 de maio de 1888 foi sancionada a Lei n. 3.353, conhecida como Lei Áurea. Assinada pela Princesa Isabel, quando esta substituíra, no comando do Império, o seu pai, Dom Pedro II, em viagem à Europa, libertando de vez todos os escravos viventes no Brasil, que se tornou o último país do continente americano a libertar seus cativos. (SILVA, Amaury; SILVA, Artur, 2012, p. 23)

Pode-se pensar que a sanção da lei foi um ato planejado, uma vez que esta passou rapidamente pela Câmara e Senado, indo direto para as mãos da Princesa Isabel, que ocupava o cargo superior no momento, enquanto Dom Pedro II, seu pai, estava em viagem à Europa.

Ainda que os negros tenham conquistado a liberdade, os brancos se opunham à inserção deles na sociedade. Acabavam sendo afetados de maneira profissional, pois não encontravam empregos; de maneira social e sentimental. O racismo já estava implantado e, por conta disso, se submetiam a uma inferioridade que é fato irrefutável até os dias de hoje. O livro Crimes de Racismo (2012) traz uma percepção diferente da abolição:

Com a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, os afrodescendentes conquistaram a liberdade de ir e vir, porém continuaram presos ao preconceito social da época, ante a ausência de políticas pós-abolição, pois

não se criaram leis nem projetos sociais visando sua inclusão na sociedade, na qual foram lançados desprovidos de dinheiro, sem condições de estabelecer, tendo que trabalhar por míseras compensações pecuniárias, incapazes de suprir suas necessidades, em total desigualdade com os brancos, permanecendo marginalizados, vistos como seres inferiores, longe de ocuparem as mesmas posições sociais que os brancos, acarretando-lhes uma inferioridade econômica com reflexos até os dias de hoje. (SILVA, Amaury; SILVA, Artur, 2012, p. 24).

Historicamente vimos como se deu o processo de escravidão até a abolição no Brasil. Entende-se, por sua vez, que o racismo foi gerado nessa mesma época. Porém, com o passar do tempo, algumas medidas posteriores foram tomadas como maneira de atenuar o racismo, fruto e consequência das ações do Brasil Colônia e escravidão. Como primeira medida, cita-se a Lei Afonso de Arinos, que é de extrema importância para a história brasileira. A lei de número 1390/51, criada por Afonso de Arinos – deputado federal em dado momento-, foi promulgada em 1951 e traz consigo penas compatíveis com a contravenção penal (infrações criminais ou atos delituosos de menor gravidade que o crime, tipificados na Lei n. 3.688/41). Posterior, em 1985, esta lei foi revogada pela Lei nº 7437 que acrescentou em seu texto atos resultantes de preconceito racial, de cor, de sexo, ou de estado civil.

A “Lei Caó”, de 1989, tipificou o crime de racismo no Brasil. Atualmente, tal crime é imprescritível e inafiançável. Além da “Lei Caó”, há a injúria racial (Art. 150, CP), usado em casos de ofensa à honra pessoal, quando usa-se elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem. Sendo assim, após a contextualização histórica do racismo no país, as próximas seções abordam a representatividade das pessoas negras em seu cotidiano mediante o seu racismo.

No que se trata da educação brasileira, outro marco legal da luta antirracista foi a Lei 10.639/2003 que inclui como obrigatoriedade no Currículo Escolar a “História e Cultura Afro-brasileira”. Tal lei impacta diretamente os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas brasileiras. Tal lei é uma modificação da lei anterior 9.394/96, e é dada como uma estratégia de prática de igualdade racial e busca também a formação de professores habilitados para trabalharem com o tema, bem como o investimento de material didático destinado à tal ação. Atualmente, as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação) procuram garantir às crianças o aprendizado das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos da nossa nação, e também o combate ao racismo e discriminação.

## **4.2 Racismo Estrutural**

Após a contextualização histórica do racismo no Brasil, pode-se abordar o que tange o racismo estrutural. Resgatando o conceito de racismo conforme Santos (2019) que pode ser

compreendido como a discriminação entre os seres humanos baseadas em sua raça (cor de pele) e etnia, baseados na manifestação de superioridade ou inferioridade de determinados grupos de pessoas por outros, observa-se que ele acontece mediante uma visão hierárquica entre as raças e etnias, baseadas em características físicas, como por exemplo: formato dos olhos, a cor da pele, a cor do cabelo, entre outros (SANTOS, 2019).

Sendo assim, a discriminação racial é compreendida a partir de um tratamento diferenciado a alguém ou a um grupo em razão da raça. Nesse sentido, o racismo abrange não apenas o preconceito e a discriminação, mas também todas as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas que desfavorecem uma pessoa ou grupo por conta de sua raça. Mesmo com a abolição da escravatura, seus ideais discriminatórios não se encerram junto com a escravidão, fazendo com que exista uma herança racista na sociedade contemporânea em relação aos fatores socioeconômicos, políticos e culturais que a compõem (BATISTA, 2018).

Essa herança da sociedade vem sendo transmitidas de modo individual e coletivo com base nas relações de trabalho passadas. No caso do racismo, a herança que foi construída com base nela incorpora crenças equivocadas e discriminatórias relacionadas as raças escravizadas e sua cultura/costumes. No Brasil, mesmo com a abolição da escravatura e promulgação da Lei Áurea, em 1888, os negros sofreram com a falta de políticas inclusivas que os integrassem na sociedade (BATISTA, 2018).

Segundo Bersani (2018), a discriminação racial continuou presente nas relações sociais e econômicas, visto que a libertação não trouxe garantias fundamentais diretas aos negros, como o ingresso ao mercado de trabalho, direito à educação, saúde, moradia, entre outros. Os negros não eram aceitos para assumir novos trabalhos e ocupar novos cargos. Muitos foram expulsos das fazendas e outros continuavam trabalhando nos engenhos em troca de sustento e moradia.

Nesse contexto, a herança discriminatória da escravidão, compreendidas como as relações com concepção de inferioridade das pessoas negras, somado com a falta de medidas e ações que integrassem os negros e indígenas na sociedade, como políticas de assistência social ou de inclusão racial no mercado de trabalho, gerou o que se entende por racismo estrutural, ou seja, uma discriminação racial enraizada na sociedade (BATISTA, 2018).

Portanto, mesmo com as incansáveis lutas e movimentos sociais contra o racismo, o racismo estrutural ainda existe, não está relacionado a um ato racista isolado, mas a todo um contexto cultural racista que perdura por anos, de gerações a gerações. É derivado de um processo histórico, enraizado de desvantagens e segregacionismo em aspectos como político,

social e cultural, logo, o racismo estrutural se manifesta nas desigualdades raciais presentes na sociedade (BERSANI, 2018).

Em suma, o racismo estrutural se trata de uma reprodução, mesmo que inconsciente, de um discurso ou prática enraizada culturalmente que contém o racismo incutido. Por conta disso, sua identificação é necessária para o seu combate, assim como a discussão sobre a representatividade negra, como é visto na próxima seção.

#### **4.3 Representatividade Negra na Infância**

O reconhecimento da identidade negra no Brasil pode ser visto como um processo árduo, tendo em vista que os padrões ditos positivos da identidade negra são pouco divulgados, se comparado com padrões de pessoas brancas (SANTIAGO, 2015). Para melhor compreender o tópico, aqui é discutido do que se trata a representatividade Negra de modo abrangente para entrarmos no seu papel na infância.

A construção da identidade humana começa a se estabelecer na infância a partir do confronto com imagens “modelos”. Essa dicotomia, para as pessoas negras é um desafio para o formar a sua identidade de maneira positiva e significativa. Para as crianças que não são negras, é fácil encontrar personagens, brinquedos, modelos, que se assemelhem a sua realidade tanto física quanto social, o que não acontece com relação as pessoas negras. Os autores Conceição e Conceição (2010), afirmam que a desvalorização dos “traços negroides” faz com que muitas pessoas em sua formação deixem suas características de lado e se apropriem de outros termos ao serem descritos, como: marrons bombons, morenos claros, morenos escuros, pardos, dentre outros. Pois, segundo os autores, é como se fosse algo ofensivo se referir a alguém como negro ou preto (CONCEIÇÃO; CONCEIÇÃO, 2010).

Portanto, esses termos demonstram o quanto as pessoas não estão preparadas para identificar e ajudar na construção da identidade negra. Segundo a psicanalista Souza (1983), é fundamental que haja um modelo ideal ou quase pelo qual o sujeito possa se espelhar e se encontrar em suas características, não para copiá-las, mas para se identificar e construir sua própria identidade, o que chama de Princípio de Realidade, onde “se produz a conexão da normatividade libidinal com a cultura” (SOUZA, 1983, p. 33).

Segundo Gomes (2012), a formação satisfatória da identidade negra é um processo árduo a ser enfrentado pelos negros brasileiros, uma vez que a história sempre ensinou ao negro que para ele ser aceito era preciso negar de certa forma sua história e ancestralidade. É importante ressaltar que normalmente existem imagens representativas em diversos grupos

sociais e culturais como visto na seção referente ao Memorial. Contudo, algumas representações ganham maior visibilidade e assim passam a ser consideradas como expressão da realidade.

Segundo Motta e Paula (2019), não se pode discutir sobre a identidade negra sem levar em consideração o outro lado, o homem branco, que tem sido modelo imposto desde o Brasil Colônia. Os autores afirmam que não há possibilidade de abordar um sem falar do outro, confrontando-os a partir de suas interações sociais, ou seja, para que seja possível compreender as diferentes formas que o sujeito constrói a sua identidade é necessário entender as interações sociais estabelecidas a partir da cultura e demais identidades.

Corroborando com as autoras, os autores Oliveira e Abramawicz (2010), evidenciam a importância da discussão do tema, tendo em vista que não existem muitos debates sobre a representatividade negra na infância dentro das instituições escolares, principalmente, reconhecidas como um ambiente plural e capaz de desenvolver os aspectos físicos, sociais e cognitivos do ser humanos.

Na infância, essa representatividade, que pode vir agregada a um brinquedo, favorecendo diretamente a construção de uma autoimagem positiva, para a criança que se reconhece no brinquedo. Para isso, é fundamental que estes objetos/brinquedos estimulem o autoconhecimento das crianças negras e do outro, ajudando que os outros colegas que não sejam negros, os reconheçam naturalmente a partir dos brinquedos que estão ali presentes, ou seja, reconhecendo-os como parte das relações sociais (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010).

O reconhecimento dessa diversidade étnica racial é essencial para que todas as crianças consigam lidar com as diferenças de modo a respeitá-las. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2018), negros e pardos representam 54,7% da população brasileira. Mesmo sendo mais da metade da população brasileira, ainda há pouca representatividade desse grupo no que diz respeito à esfera comercial (MARQUES; DORNELLES, 2015; 2019).

Sendo assim, a segregação de caráter social em seu aspecto étnico racial, demonstra que os brinquedos que fazem referência a uma representatividade branca com olhos claros, presente no mercado, não condiz com a realidade brasileira, onde mais da metade da população é considerada negra ou parda. Existe uma hegemonia de conceitos, valores e símbolos que ainda persiste em meio a constatação desse problema social: a falta de representatividade negra. Esse fato resgata o termo discutido antes, racismo estrutural, imposto por uma questão histórica enraizada na sociedade, que prega uma inferioridade e discriminação dos negros, demonstrado através da falta da sua falta de simbolismo na vida social (GOMES, 2002).



Na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. Por isso, a articulação entre educação e antropologia poderá trazer-nos novas luzes sobre o estudo das relações raciais e apontar-nos novos temas por meio dos quais a trama na qual a trajetória escolar é tecida desenvolve-se de maneira lenta e complexa.

O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (GOMES, 2002, p. 41).

Segundo Toledo (2006), não só a partir dos brinquedos é possível estabelecer uma representatividade negra durante a infância, mas também com a ajuda da literatura infantil. Quando a criança percebe que o brinquedo não possui nenhuma característica sua e que não se parece nem um pouco com ela, sua autoestima pode ficar comprometida. Esse fato também se estabelece nas histórias contadas, tendo em vista que os personagens também não se apropriam de traços negros. Assim, a falta de representatividade pode ser um problema, uma vez que o processo de autoidentificação é fundamental para a criança. Somado a isso, a presença da diversidade no dia a dia escolar é essencial para que todas as crianças possam conviver com as diferenças e aceitar as diferenças físicas de cada um.

Portanto, faz-se necessária uma conscientização crítica para que se produza uma cultura de valorização das diferentes etnias. Pelo viés da educação, com seu caráter transformador e libertador, é preciso ajudar a população mudar a sua perspectiva de modo inclusivo para todas as crianças, sem distinção, valorizando-as e proporcionando, de fato, um sentimento de respeito à identidade das crianças negras (SILVA, 2008).

Sob essa ótica, através da educação é possível proporcionar a desconstrução de estigmas, assim como evidenciar a importância da cultura africana na criação de possibilidades de intervenção no processo de formação da identidade no período escolar nos anos iniciais, tendo em vista que é o período em que o sujeito está formando a sua identidade, autonomia e peculiaridades. Logo, a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, devem partir de uma premissa inclusiva, trabalhando também as narrativas sobre o “ser negro” dentro do ambiente educativo de uma forma resistente e positiva (TOLEDO, 2006).

#### **4.4 A presença da cultura afro-brasileira**

Denomina-se cultura afro-brasileira o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil colônia até a

atualidade. A cultura da África chegou ao Brasil, em sua maior parte, trazida pelos negros na época do tráfico transatlântico das pessoas escravizadas. No Brasil a cultura africana sofreu também a influência das culturas europeia (principalmente portuguesa) e indígena, de forma que características de origem africana na cultura brasileira encontram-se em geral mescladas a outras referências culturais. Traços fortes da cultura africana podem ser encontrados hoje em variados aspectos da cultura brasileira, como a música popular, a religião, a culinária, o folclore e as festividades populares (ALCANFOR; BASSO, 2019).

Como já discutido na seção anterior, essa questão remete ao fato do reconhecimento da questão racial na constituição da identidade de crianças de diversas, sendo necessária a presença de símbolos e representatividade capazes de contribuir positivamente para a construção das identidades das crianças negras. Elas passam por diversas experiências ruins quando não conseguem encontrar nada que as representem ou representem sua família e história.

Nesse contexto, no Brasil, com base na lei 10.939/2003, é obrigatório o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino em sua integralidade. Após muitas lutas sociais, houve a inserção obrigatória do ensino da cultura africana no currículo escolar, quebrando assim mais um obstáculo sobre esse tema. Contudo, não é o fim da falta de representatividade negra nas escolas (BRASIL, 2003).

Para Constantino (2010), a principal barreira para que a lei seja efetivada de fato na prática educacional não é a falta de recurso didático em si ou a estrutura física da escola, mas a representatividade branca repleta de privilégios construídos historicamente. Quando o docente, independente da sua raça e etnia, não tiver a consciência dos seus privilégios raciais e fazer valer a importância sobre a estimular e ajudar a promover a representatividade negra, a lei ainda não conseguirá ser efetivada na prática. Com base em seu planejamento, ele poderá abordar a cultura afro-brasileira em suas aulas, construindo coletivamente e criticamente, seja através do lúdico ou não, formas identitárias raciais em que os alguns alunos poderão se identificar. Logo, isso só poderá acontecer quando houver uma “descolonização” do currículo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Segundo a autora Rodrigues (2016), muitas crianças negras ao não terem contato com personagens, literatura, símbolos entre outros, que as representem evidenciam uma frustração e negação da sua origem, reforçando um racismo estrutural/histórico. Após a análise de uma pesquisa de campo que incluía crianças de 4 anos de idade, Oliveira e Abramowicz (2010), chegaram à conclusão de que devido a processos de subjetivação onde elas não se reconhecem como negras na educação infantil, em detrimento as crianças brancas, não por conta de um

racismo explícito, mas de algo que vai além e que ganha espaço silenciosamente nos pequenos para os grandes detalhes.

Segundo Garcia (2018), as manifestações sociais que lutam pelo reconhecimento das pessoas negras ganharam visibilidade para dentro do âmbito educacional. Tratar de maneira natural em sala de aula, apropriando-se de objetos, embasamentos, literatura, personagens, que remetem a cultura afro-brasileira, principalmente para as crianças, é um fator diferencial para uma aula inclusiva, ou seja, para todos que estão ali presentes.

Oliveira e Abramowicz (2010) realizaram uma pesquisa em uma creche onde as crianças tinham idade entre 0 a 3 anos, com o objetivo de realizar uma análise das práticas pedagógicas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial. A pesquisa durou 6 meses, com visitas diárias. Vale ressaltar que a instituição foi escolhida devido seu número de alunos negros, a fim de responder coerentemente o objetivo traçado. Os participantes da pesquisa foram crianças (total de 61, sendo que 14 eram negras e 47, brancas) e 8 adultos (7 professoras e a diretora).

Após a pesquisa, com base no termo cunhado por Ariès (1981), “paparicação” que diz respeito às crianças que eram tratadas com mais carinhos que outras, as autoras evidenciaram o que chamam de paparicação no quesito “questão racial”, onde as crianças negras não se enquadravam na maior parte do tempo em relação as outras crianças que não eram negras. “O termo “paparicação” pode ser definido como o surgimento de um novo sentimento da infância em que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158). No entanto, era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial”, que ocorria em seus primeiros anos de vida e que “originariamente, pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças” (ÀRIES, 1981).

Com base na lógica do autor, as crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da paparicação, em um processo de exclusão que não está sendo entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre os “preferidos”. Segundo as autoras Oliveira e Abramowics (2010), foi possível chegar a essa conclusão ao se observar algumas situações: ganhar o colo ou não da docente, mesmo chorando; apelidos carinhosos como “princesa” apenas com algumas crianças e assim como beijos e carinhos. As autoras observaram que dentre oito crianças brancas e cinco crianças negras, 1 ano de idade, a professora responsável professora beijava sete, sendo apenas duas crianças negras

Portanto, o racismo enraizado evidenciado nessa escola de educação infantil aparece de forma um pouco diferente da forma que foi encontrada no ensino fundamental pelas autoras. Enquanto na escola de ensino fundamental foi evidenciado um desempenho escolar mais baixo das crianças negras, na educação infantil, o racismo apareceu através das relações afetivas e corporais entre adultos e crianças. Mediante essa análise bibliográfica, na seção seguinte foram abordadas discussões acerca de uma educação antirracista a partir do ensino de Artes.

#### **4.5 Construção de uma educação antirracista com as artes**

Segundo Quinto (2017), após se estabelecer os critérios mínimos para a definição da cor/raça de um sujeito, é possível compreender que a questão entre identidade e raça são intrínsecas e estabelecidas pelo pertencimento de cada um. Nessa perspectiva, a escola, compreendida como um espaço pleno para a socialização, é capaz de contribuir diretamente para a construção da identidade de pessoas negras, de acordo com o contato delas com elementos da cultura e com práticas sociais definidas como legítimas e dignas de ocuparem o espaço escolar. Ou seja, a questão da identidade negra também pode ser definida dentro do ambiente escolar.

A socialização na escola não diz respeito a adaptação e internalização, mas sim todo um processo de apropriação, reinvenção e reprodução cultural. Sendo assim, é possível afirmar que a criança através de suas próprias experiências com outras crianças e adultos, são capazes de modificar sua realidade, atribuem sentidos aos discursos que apreendem dos adultos, criam e interpretam à sua maneira (QUINTO, 2017).

Ainda segundo Quinto (2017), a educação deve ter como objetivo o desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional do ser humano, assim como os/as profissionais devem adotar uma ideologia emancipatória humana, autônoma, além de favorecer a constituição da identidade. Sendo assim, para a construção da identidade negra, ela também deve se estabelecer a partir da relação consigo mesmo, com o mundo e com os símbolos, compreendidos a partir das experiências que se acumulam ao longo da vida. Ou seja, é preciso ir contra ao padrão de branquitude imposto socialmente.

Constitui-se como fundamental que os/as educadores/as reconheçam as diferenças e trabalhem no sentido de valorizá-las enquanto agregadoras de conhecimento, cultura, saberes. No livro *O drama racial das crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito* Rita de Cássia Fazzi trata sobre o preconceito racial na infância e faz uma discussão sobre a socialização entre pares, segundo a autora a ordem racial no Brasil é sustentada também pela construção de uma realidade de preconceito entre as crianças: “Assim, ao adquirir a noção de outro, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança adquire a interpretação dessa diferença. No caso de sociedades em que preconceitos raciais se manifestam, como a brasileira, as noções de diferença

e de hierarquia raciais são adquiridas simultaneamente. Através de vários mecanismos sociais vivenciados no processo de socialização, inicialmente no interior da família, no espaço da rua e nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas, a criança aprende que “ser preto é uma desvantagem” por estar numa posição inferior” (QUINTO, 2017, p. 21).

Para a construção de um currículo antirracista, é importante reforçar a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º 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 Brasileira. (BRASIL, 2003, s/p).

Após muitas lutas e manifestações sociais os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil, vêm ganhando notoriedade como uma das formas de luta antirracista no país, conforme a lei descrita acima (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Para França, Masella e Aragão (2020), as histórias com as figuras de afeto criam espaços privilegiados para conversar sobre conflitos cotidianos, refletir sobre relações e problematizar preconceitos, fazendo com que as discussões iniciadas no contexto escolar sejam levadas às famílias e problematizadas. Portanto, o ensino da história e cultura africana no Brasil deve ser repleto de simbolismo e práticas significativas para as crianças, principalmente para as negras.

Quinto (2017), portanto, ressalta a importância em abordar um currículo antirracista para pôr fim na negligência contra as crianças negras que vem sofrendo com os estereótipos velados como “brincadeiras”. Os estereótipos presentes na sociedade causam uma rejeição das crianças negras às suas características, uma auto rejeição de sua raça e uma baixa autoestima, fazendo com que as crianças anulem suas características e queiram se apropriar de outras que não sejam as suas. A autora levanta o exemplo da construção de uma resistência ao cabelo crespo, característico do corpo negro, que pode ser motivo de rejeição da criança negra.

Sendo assim, o trabalho pedagógico tem o papel de oferecer às crianças negras o conhecimento de suas origens, sua história e luta de resistência através de figuras e personagens negros que evidenciem papéis importantes da nossa história e não somente no tema escravidão, incentivando a aceitação dos valores de sua cultura, ancestralidade e identidade, a fim de

promover uma sociedade mais tolerante, que combate às desigualdades (FRANÇA, MASELLA E ARAGÃO, 2020).

#### **4.5 O que significa o “lápiz cor de pele”?**

Desde muito pequenas, as crianças negras são expostas as situações de exclusão racial a partir de um racismo estrutural compreendido ao longo da história do Brasil. A estratificação racial, ou seja, processo de diferenciação das diversas raças que compõem uma sociedade, resultado do fim da escravidão não foi suficiente para acabar de vez com as limitações sociais, políticas e econômicas dos libertos na época da escravidão, contribuindo ainda mais para a manutenção de uma ordem social branca, que colocou o negro desde o início da libertação até hoje à margem da sociedade brasileira (RODRIGUES, 2016).

É importante mencionar que o Brasil não sofreu influência apenas de cunho social branco, tão pouco é resultado somente de uma cultura europeia segunda a autora Cecília Rodrigues (2016). Após uma pesquisa de campo com base na literatura foram levantadas 200 produções de 2001 a 2016, sendo possível perceber que houve um aumento considerável na produção de obras literárias. Dentre esses livros, foi possível perceber que as obras mais recorrentes se apresentaram como temas diversos, ou seja, nenhum tema relacionado a cultura afro descende, conforme os critérios estabelecidos pela autora (RODRIGUES, 2016).

Sendo assim, a existência dessas obras literárias demonstra um papel crucial na disseminação e valorização de certas culturas. Nessa perspectiva, a restrição de ocorrências de obras que retratam outras realidades africanas evidencia que a literatura infantil ambientada em África propaga estereótipos.

Mesmo por meio de narrativas positivas, sustentam impressões de inferioridade. Isso porque apreende-se que a imagem construída do negro africano, nessas histórias, é por vezes uma imagem tribalizada, distante do que entendemos como a realidade brasileira. A realidade do negro africano, quando retratada de modo mistificado, também pode suscitar preconceitos e, portanto, nessa pesquisa compreendida como uma imagem africana idealizada (RODRIGUES, 2016, p. 27).

Nessa perspectiva, acontece um tipo de colonização da infância por parte dos adultos, onde eles estabelecem os princípios que as crianças deverão seguir, ajudando a produzir uma imagem do que ela pode ser ou não. No que diz respeito ao tema, diariamente as pessoas podem ser definidas pela sua cor de pele, traços físicos, por seus órgãos sexuais; “os adornos que utilizam no corpo os constituem como indivíduos detentores de um sexo, um gênero, um pertencimento racial e de classe” (SANTIAGO, 2019, p. 68).

As crianças ao desenhar expressam suas relações com o gênero, práticas racistas e hierárquicas. Com base em sua pesquisa de campo, foi possível perceber que as crianças desde muito pequenas desenham seus papéis sociais associados ao gênero, construídos com base em um machismo estrutural. Portanto isso demonstra a importância sobre trabalhar com os alunos, desde muito novos, diversas referências para que eles possam construir suas identidades de maneira mais real, respeitosa e significativa às suas origens (SANTIAGO, 2019).

Isso pode ser reforçado conforme o estudo realizado por Silva e Souza (2013), quando os autores afirmam que crianças de 3 a 5 anos de idade se intitulam como “brancas” aceitam de maneira natural suas características físicas, contudo, as crianças que se auto classificaram como “pretas” ou como “morenas” apresentaram uma certa insatisfação com seus traços físicos, especialmente cor de pele e tipo de cabelo, expressando de maneira clara seu desejo de mudança. O termo “moreno” foi bastante utilizado pelas crianças de pele escura e cabelos enrolados evidenciando uma certa vontade de mudar suas características de cor e cabelo.

Sendo assim, após os diferentes estudos foi possível verificar que a cor do lápis “cor de pele” carrega uma história repleta de racismo estrutural e estereótipos reforçados diariamente através de falas e representatividades encontradas nas escolas. A falta de materiais e representatividade nas salas de aula, reforçam um currículo racista que desvaloriza a cultura afro-brasileira dos nossos alunos (SILVA; SOUZA, 2013; RODRIGUES, 2016).

Quando se trata da Educação Infantil, muitos aspectos vêm à mente. Existem diversos estudos sobre ludicidade, alfabetização, contação de histórias para as crianças, muitas abordagens e métodos que são igualmente relevantes e fundamentais para as crianças e seu desenvolvimento. Em contrapartida, falar sobre identidade e racismo na Educação Infantil ainda é um tabu. As pessoas estão se escondendo por trás do próprio preconceito? Existem profissionais o suficiente voltados a quebrar o padrão e parar de reproduzir o racismo estrutural, bem como a sociedade hierárquica que valida a desigualdade?

No Brasil, existe um lápis de cor chamado lápis “cor de pele”. A pergunta não é “quem é representado por essa cor?” porque as pessoas sabem quem são representadas por ele. A questão é “por que as pessoas ainda desconsideram e ignoram crianças pretas?”. Entender raça, políticas sociais e construção cultural é uma maneira de empoderar crianças a construir sua própria identidade.

Com base nos textos estudados, percebe-se que atualmente há certa disposição para coibir atos racistas dentro das escolas desde os anos iniciais de educação. No entanto, ainda há muito trabalho pela frente. O processo para quebrar o padrão discriminatório na sociedade, bem

como nas escolas, está ainda em sua gênese de sobrevir e tal processo não é um curso belo e fácil de ser construído. São anos de hegemonia que ditam a “branquitude” como superioridade que precisam ser rompidos e, quanto mais se debate com vigor sobre racismo estrutural e educação antirracista, mais perto estamos de finalmente encontrarmos mais igualdade, sem apagamento racial, cultural e ancestral.

O Brasil é um país com alto nível de miscigenação de raças e, por isso, é inconcebível que tenhamos discursos, atitudes e estéticas racistas que permaneçam impunes e encorajados. Quando se trata de nossas crianças, é doloroso pensar que elas têm tentado se encaixar num molde que não as cabem e fazê-las pararem de sonhar com um corpo branco é papel da sociedade como um todo.

Para que as crianças pretas sejam valorizadas quanto à sua aparência física é dever da sociedade quebrar o padrão que uma vez fora estipulado pela hegemonia branca. Hoje escrevemos sobre o preconceito racial na infância, pela esperança num futuro igualitário. Mas, infelizmente, ainda não é possível dizer que existe representatividade negra consolidada para as crianças quando existem professoras(es) repetindo padrões racistas – sendo o uso do denominado lápis “cor de pele” um desses padrões racistas – , crianças passando por situações vexatórias e tendo seus direitos sociais e culturais desassegurados.

Quando se trata de infância e racismo, estamos falando também de muitos elementos da cultura lúdica, da cultura visual e das artes que reforçam o preconceito como: personagens de desenhos, filmes e livros; curativos adesivos para ferimentos da pele que reproduzem apenas a cor de pele clara; sapatilhas e uniformes de ballet apenas cores claras; apresentações culturais nas escolas nas quais crianças pretas exercem papéis secundários e nunca são tidas como meninos e meninas bonitas; meninas usando produtos químicos para alisarem os cabelos ainda muito novas; o lápis “cor de pele”, que sabemos bem a cor de quem ele representa. A criança preta tem o direito de também ser a principal na brincadeira. A criança negra tem direito de ter o seu cabelo, o seu nariz, a sua boa sem ser ridicularizada. A criança negra tem direito de ser quem é. Para que esses direitos sejam exercidos, as pesquisas a respeito de raça e negritude devem estar presentes no ambiente escolar desde a Educação Infantil.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Transformar minha inquietação em trabalho acadêmico me presenteou com uma gama de novos sentimentos. Unir minhas memórias e fundamentação teórica trouxe voz e visibilidade para a pequena Gabriella que nunca se reconheceu no chamado lápis “cor de pele”. Durante a graduação, norteiei alguns dos meus trabalhos tendo como tema o racismo na infância e, concluir o curso de Pedagogia podendo estudar mais sobre o assunto me trouxe algumas respostas. Contudo, também me trouxe muitas perguntas. O conhecimento nunca é finito; quanto mais se sabe, mais se busca saber.

Nortei meu Trabalho de Conclusão de Curso com um tema que me é pessoal, no entanto, meu desejo é que essa pesquisa saia do meu âmbito pessoal e alcance mais professores, gestores, famílias e que todos, como coletivo, acreditem na urgência que é desatar os nós do racismo estrutural e que vejam nossas crianças pretas como indivíduos de valor que podem pautar a sua identidade de acordo com sua ancestralidade e raça. Além da cor que carregam na pele, é preciso que seus traços sejam igualmente valorizados. Que nossas crianças se sintam representadas e que não precisem mais passar por um apagamento que as deslegitimam. É fundamental que acreditem que todo corpo carrega sua beleza única, e o belo não é limitado àquilo que foi difundido pela sociedade. Como educadora, justifico a importância da minha pesquisa como um grito que poderá salvar crianças do preconceito que as colocam em moldes padronizados e inalcançáveis de beleza. É necessário que alimentemos nossas crianças com a fome de ser quem são.

A partir do embasamento teórico apresentado, associado com as minhas memórias e inquietação, pode-se compreender que a infância é socialmente construída e, para Sarmiento (2005) a infância é composta a partir de um estatuto social, com variações demográficas, econômicas, políticas, culturais e práticas sociais em um processo de contínuas modificações. A infância é marcada por questões raciais e é papel da escola não só as discutir como também enfrenta-las com práticas antirracistas.

Seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, a luta antirracista é a mesma e, por mais que o tema não seja tão abordado quanto deveria (o que por si só já caracteriza um traço de racismo) nos anos de Educação Infantil, vemos que, segundo Oliveira e Abramowicz (2010), as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo dar início às práticas preconceituosas e discriminatórias quanto às diferentes características físicas. A educação antirracista desde bebês é transformarmos crianças pretas em cidadãos com direitos civis, políticos, culturais e sociais. O processo para que

as crianças construam uma identidade corporal positiva começa com a desconstrução social, cultural, literária e midiática que representam corpos pretos como inferiores e estigmatizados pelo preconceito racial.

E é nessa desconstrução citada que mora a extinção do termo lápis “cor de pele”. Não se forma um novo pensar com velhas ações. É necessário quebrar padrões e não relativizar a diferença racial com a desleal frase de que “somos todos iguais”. Esse discurso que se diz igualitário nada mais é que um discurso que tenta apaziguar as diferenças e não tem cunho democrático racialmente. É importante que educadores(as) questionem suas práticas cotidianas de maneira crítica, para não repetir posturas racistas. Acolher e reconhecer raízes étnicas e raciais e suprimir a ordem hegemônica uma vez imposta, são estratégias pedagógicas para que não precisemos mais escutar a pergunta: “quem tem a cor do lápis cor de pele? ”

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88363>. Acesso em: 6 mar. 2023.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

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, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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. 2008.

BRASIL. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Características Etnico raciais da população brasileira. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=resultados>> Acesso em: nov. 2022.

BATISTA, Waleska. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito Práxis**, Rio de Janeiro, vol. 9, nº 4, p. 2581-2589, 2018.

BERSANI, Humberto. **Aportes Teóricos e Reflexões sobre o Racismo Estrutural no Brasil**. Extraprensa, São Paulo, v. 11, nº 2, p. 175-196, 2018.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. A construção da identidade afrodescendente. **Revista África e africanidades**- ano 2; n 8, fev. 2010.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FRANÇA, Raul Cabral França; MASELLA, Marina Basques; MANDELA, Nelson. A educação infantil na pandemia: a experiência de uma escola pública antirracista. currículo sem Fronteiras, 2020. Vol. 20, no. 3 (set./dez., 2020), p. 893-918. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1648167>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo**: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002.

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas**: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 35-47, 2001.

MARQUES, Circe Mara; DORNELLES, Leni Vieira. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 91-107, jun. 2019.

MOTTA, Flavia e PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não. **Educação & Realidade [online]**. 2019, v. 44, n. 2

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista [online]. 2010, v. 26, n. 1 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 15-40.

PINTO, Juliana de Fátima.; PAULA, Ana Paula Paes de. **Contribuições da epistemologia qualitativa de González Rey para estudos transdisciplinares**. ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES. Psicologia & Sociedade, 30,1-11.[fecha de Consulta 3 de Febrero de 2023]. ISSN: 0102-7182. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309358414011>

QUINTO, Monize Lopes. **Crianças negras, identidade e práticas de socialização**: potencialidades de uma educação infantil antirracista. 2017. 1 recurso online (52 p.) Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633059>. Acesso em: 12 ago. 2022.

RODRIGUES, Cecília Santos. **Entre a inexistência e a invisibilidade**: as personagens negras na literatura infantil no início do século XXI. 2016. 1 recurso online ( p.) Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1630198>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SANTOS, Tahinan. **As Consequências de Escravidão na História do Negro no Brasil**. Diamantina Presença “Educação e Pesquisa”, vol. 2, nº 1, p. 47-57, 2019.

SANTIAGO, Flávio. **Gritos sem palavras**: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. Educação em Revista [online]. 2015, v. 31, n. 2 [Acessado 24 Novembro 2021] , pp. 129-153.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol!**: (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche. 2019. 1 recurso online (111 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, Adriana Menezes. **Diversidade racial na educação infantil**. 2008. 1 recurso online (22 p.) Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1706>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**. Educar em Revista [online]. 2013, n. 47 [Acessado 23 Novembro 2021] , pp. 35-50.

SOUZA, Neuza Santos. **Tronar-se Negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora graal. 1983.