

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA - RIO DE JANEIRO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO-SENSU***

**MARTINA MESQUITA ALENCAR**

Como se dá o processo de formação de identidade de meninas negras dentro da  
Educação Infantil no Brasil?

RIO DE JANEIRO - RJ

2016

**MARTINA MESQUITA ALENCAR**

**COMO SE DÁ O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE DE MENINAS  
NEGRAS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL?**

Monografia apresentada como requisito da conclusão do curso de Pós-graduação de Educação Infantil: uma perspectiva do trabalho em creches e pré-escolas, sob orientação do Prof. Aristeo Leite Filho.

RIO DE JANEIRO - RJ

2016

Monografia apresentada como requisito necessário para a conclusão do curso de Pós-graduação de Educação Infantil: uma perspectiva do trabalho em creches e pré-escolas, do Departamento de Educação da PUC-Rio. Qualquer citação atenderá as normas da ética científica.

---

**NOME DO ALUNO**

Monografia entregue em \_\_/\_\_/\_\_\_\_

## **RESUMO**

Este trabalho monográfico aborda questões sobre a discriminação sofrida por meninas negras dentro das instituições de educação infantil e como a cultura interfere nessa etapa da educação básica dessas crianças. São discutidos temas como machismo, racismo, adultismo e branqueação midiática. As questões de estudo são desenvolvidas a partir do ordenamento legal referentes à temática e algumas possibilidades de promoção da igualdade racial no âmbito da Educação das crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Racismo, Educação Infantil, Negras, Meninas, Gênero, Discriminação

## **ABSTRACT**

Keywords: Racism, Early Education, Pre-school, Black, Girls, Gender, Discrimination

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I Situando a questão.....</b>	<b></b>
1.1 O que foi pesquisado sobre o tema.....	7
1.2 Local das creches e pré-escolas e as meninas negras.....	9
<b>Capítulo II - SOCIEDADE.....</b>	<b></b>
2.1 Como a questão racial foi construída historicamente?.....	15
2.2 Quais são os entraves do debate racial hoje?.....	17
2.3 O neoliberalismo: à subjugação da menina negra e às relações humanas....	19
2.4 O processo de formação de identidade de meninas negras.....	20
2.5 Tempos líquidos, cultura e os espaços criados na educação infantil para meninas negras.....	24
<b>Capítulo III - As políticas públicas que assegurariam a integridade das meninas negras na Educação Infantil.....</b>	<b>28</b>
<b>Considerações finais.....</b>	<b>32</b>
<b>Anexo A.....</b>	<b>35</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>36</b>

## Introdução

Acredito que nada é por acaso. Em um nível pessoal, acredito que existam motivos pelos quais nasci no Brasil, que existam propósitos para eu viver durante o século XXI e que há porquês de eu ter sido dotada de certos talentos, aptidões e sensibilidades. As justificativas dessas questões talvez sejam subjetivas e complexas demais para um trabalho monográfico. Porém, de uma mesma maneira, ponho-me a pensar que haja motivos contundentes para que o Brasil esteja no lugar que está hoje. As razões que respondem às atuais problemáticas que enfrentamos - especificamente, um cenário político desvirtuoso, uma democracia racial ilusória e um engendramento comportamental preconceituoso - estão nas entrelinhas de nossa vida cotidiana.

O atual cenário brasileiro me interessa pois é um denominador comum a todos nós. Se estamos onde estamos, devemos reconhecer nossa responsabilidade na construção coletiva da cultura e assim, propor espaços para a melhoria do bem-estar comum. Por isso, escrevo esta monografia como um dever cidadão. Acredito que a questão racial negra é um fractal da paisagem de intolerância e opressão vivida nessas terras.

Proponho encontrar indícios dessa desigualdade dentro dos âmbitos da educação infantil focando no lugar que é dado à menina negra. Também pretendo levantar um contexto social, pautado na ideologia do capitalismo e “globalitarismo”<sup>1</sup> que atravessa a maioria dos impasses da pós-modernidade, incluindo a questão étnica-racial negra. Parto da hipótese que a construção da identidade das mulheres negras é muito limitada pelas mensagens que recebem dentro da creche, balizada pela representatividade ou a falta dela em materiais escolares e nas narrativas midiáticas que permeiam o imaginário social.

Através deste trabalho visa-se oferecer reflexões a respeito do papel do educador como produtor e potencial re-produtor de uma cultura violenta que castiga - neste caso

---

<sup>1</sup> Termo cunhado pelo professor Milton Santos. É uma fusão das palavras “globalização” e “totalitarismo”. Entende-se que a globalização é algo que é imposto aos governados por aqueles que detêm o poder.

a criança que é menina e é negra. Inspirada pela dialética materialista-histórica, procuro explorar algumas mazelas do cotidiano machista, adultista e neoliberalista que contaminam as relações que deveriam nutrir a integridade dessas crianças.

Ao passo que fui investigando o debate das questões da etnia negra, li muitas defesas e depoimentos que argumentam que a luta dos negros e o tema deve ser abordado exclusivamente pelas pessoas de pele preta. Desse ponto de vista, ativistas justificam que os brancos não têm a capacidade de compreender totalmente o peso que carregam e as limitações que enfrentam cotidianamente por pertencerem a este grupo étnico. Explana-se também que, deixando o branco falar sobre isso, a força da narrativa da história permanece sendo dele e que a opressão continua perpetuando-se desta mesma maneira.

Nunca me senti integralmente pertencente a uma particular etnia. Atualmente, tento compreender minha própria existência com a identificação com meu gênero feminino e com as discriminações atribuídas ao meu sexo. Por ser mulher, sei da violência que envolve e põe em risco minha própria identidade. Por si só, existe uma luta para garantir meus espaços. A luta da mulher negra é exponencialmente maior e mais dura que a minha e, evidentemente, nunca saberei o que ela acarreta. Cresci com os privilégios que desfrutam a classe alta brasileira. Mesmo assim, não tive completamente cega aos tremendos desequilíbrios e desigualdades sociais e etnorraciais do Brasil. Reconheço habitar um espaço que poucos brasileiros têm acesso e por isso, incumbo-me o dever de estudar e conscientizar-me sobre os desafios que esculpem nossa sociedade. Espero que os frutos deste trabalho me propilam a criar espaços mais humanos e igualitários dentro e fora da educação.

## Capítulo I – Situando a questão

### 1.1 O que foi pesquisado sobre o tema

O mais relevante trabalho acerca o meu tema chama-se “Do silêncio do Lar ao silêncio escolar”, de Cavalleiro (2000). Trata-se de um livro, publicado pela Editora Contexto, que percorre os caminhos da socialização das etnias, tanto nas famílias, nas escolas e na sociedade, de forma geral. A autora investiga a interação das crianças negras dentro da Educação Infantil e descreve os limites que cerceiam seu desenvolvimento. Cavalleiro explora a sistematização da escola e como isso situa a criança negra que dela depende. Grosso modo, a estudiosa exemplifica como os preconceitos são perpetuados por uma docência que não está preparada para lidar com todas as facetas da questão. Revela que uma forma recorrente entre profissionais da educação em abordar o tema é não abordá-lo e silenciar-se diante situações conflituosas ou de alteridade. Eliane aponta a crueldade em retirar-se e não se posicionar frente à episódios de racismo e preconceito.

*“The greatest tragedy is not the brutality of the evil people, but rather the silence of the good people.” – Dr. Martin Luther King Jr.*

Similarmente, a professora Sônia Kramer abre o espaço de debate sobre a questão de racismo e preconceito dentro da escola. Em muitas de suas obras conta sua história pessoal que começou com seu pai sobrevivendo a um campo de concentração nazista. De certa forma, Kramer traz à sua reflexão ferramentas de ensino para não perpetuar a “barbárie” do mundo. Em um Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em 1995, Kramer escreve um artigo sobre as “Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões.” Nele, elucido-me sobre a barbárie que, de fato, assola nossa sociedade e permeia o mundo escolar, pois é levado à nível institucional, pelos indivíduos formadores do corpo docente, pela percepção da família e até pelos métodos e narrativas de ensino. O olhar que tenho hoje, com a ajuda das pesquisadoras mulheres



que examinaram o tema, me instruiu de forma precisa e sensível, alertando-me sobre as diversas problemáticas que contextualizam o sucateamento da educação brasileira e propagam a exclusão, o racismo e o preconceito.

Outra grande referência ao meu trabalho é a obra de Fúlvia Rosemberg, doutora em Psicologia da infância e ex-coordenadora do Núcleo de gênero, raça e idade. Em um de seus Cadernos de Pesquisa à Fundação Carlos Chagas, Fulvia publicou um artigo intitulado “Expansão da educação infantil e processos de exclusão”, de 1999. Nesse texto, Rosemberg corrobora os argumentos levantados pelo estudo de Cavalleiro, mencionado acima, e acrescenta a perspectiva da Sociologia da Educação - sumariamente, explorando as questões de gênero e relações raciais alavancadas pela política de “democratização” da educação infantil. Nesse percurso, Rosemberg embarca no âmbito da exclusão e explora a maneira em que o retrato do Brasil determina o acesso à oportunidade e a integração das etnias dentro das escolas.

Pude aproximar-me da questão lendo alguns dos textos de Maria Vittoria Civiletti. Entre eles, o mais expressivo para esta tese foi “O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista”. Em 1991, à publicação da revista da Fundação Carlos Chagas, Civiletti discorre sobre como, inicialmente, as creches foram instituídas para a liberação das mães da responsabilidade do educar para usá-las nos cuidados domésticos e no rendimento da mão-de-obra masculina no desenvolvimento da força produtiva brasileira.

Tarde em meu trabalho, conheci a publicação de Piedade Lino Videira na Revista Padê, do Centro Universitário de Brasília, intitulada “Criança Negra e Discriminação Étnica na Escola e Movimentos pela Educação Popular”. Este artigo me ajudou entender como o preconceito, racismo e discriminação são sistematizados pelas políticas públicas elaboradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação são ineficazes. A autora organiza seus argumentos, levanta marcos do Movimento Negro assim como traz exemplos e conceitos do racismo nas instituições escolares.

Finalmente tive acesso ao projeto que resultou na cartilha “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”<sup>2</sup>, divulgada pelo portal do Ministério de Educação e estabelecido por meio da Secretaria de Educação Básica, da Coordenação

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11284-revistadeeducacaoinfantil-2012&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192) Acessado em: 30/08/2016

de Educação Infantil e a Universidade Federal de São Carlos. O conjunto de materiais, reunidos e elaborados pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e com o Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, evidenciou que existem pontes e caminhos sendo criados para fazer da educação infantil um espaço para a promoção da igualdade racial, para além dos muros das creches.

A Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa de ensino (ANPED) e a SCIELO (Scientific Electronic Library Online Brasil), junto aos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas listaram artigos que ajudaram a composição desta monografia. Mesmo podendo debruçar-me sob um vasto material acadêmico para dar luz à questão negra na educação, em minha breve pesquisa, não obtive sucesso para encontrar trabalhos acadêmicos que retratassem especificamente a questão da menina negra na educação infantil e as implicações de gênero na construção destas identidades. Por isso, apoiei parte de minha investigação nos debates e publicações de portais como Geledés Instituto da Mulher Negra e Blogueiras Negras para melhor fundamentar a tese.

## **1.2 Local das creches e pré-escolas e as meninas negras**

Para começar a entender qual o espaço da menina negra na educação infantil, necessita-se compreender a dinâmica social, no geral, e como se configura a educação dentro desse cenário. Os eixos convergentes das esferas econômicas, políticas e culturais são complexos. O recorte que pretendo dar nesta monografia coloca em foco as contradições de classe, gênero, etnia e idade nas três áreas mencionadas acima. Resumidamente, devo retomar a concepção do sujeito histórico ativo que resiste às trincheiras sociais que embarreiram o suprimento das necessidades, anseios e possibilidade de ascensão desses seres humanos.

A história da educação no Brasil para crianças brancas é muito diferente do percurso de educação vivido pelas crianças negras. Até hoje, o desenvolvimento da escola e pré-escola continua se desenrolando por diferentes caminhos. Começo por rever a origem da educação no período colonial, a concepção de criança da época e seu lugar de atuação. Depois, deverá ser explorado a forma como se discriminavam as

crianças negras das demais e como ainda existe um eco dessa classificação nos dias de hoje.

Grosso modo, a educação transcende a condição individual e se estende ao social. Entende-se, muito basicamente, que a educação é o processo de constituição do sujeito no mundo da cultura. Porém, se formos voltar ao período colonial, podemos concluir que o negro não fez parte da educação formal e era excluído das esferas que tentavam reproduzir as culturas europeias - na época, as únicas valorizadas como sendo válidas de uma população civilizada. A educação informal que os negros recebiam de seus pais e de outros escravos que os rodeavam, na época, não era suficiente para ultrapassar a distinção que faziam entre os seres das diferentes etnias. De fato, o patriarcado branco usava a educação como um sinônimo de *status*, uma ferramenta de segregação.

Os negros não podiam entrar nas escolas, tampouco podiam estar perto quando os mestres iam dar aulas aos filhos dos senhores de engenho na casa grande (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p.259)<sup>3</sup>. Esse controle consciente era um modo de alienar os negros mantendo-os submissos e classificando-os como inferiores. De forma semelhante, as meninas, tanto negras como brancas, também não poderiam fazer parte da fidalguia pensadora.

A partir de 1549, com a chegada da Companhia de Jesus - que tinha como meta preencher as “tábulas rasas” que eram as crianças - os jesuítas ofereciam a educação para os meninos a partir dos seis anos. Antes desta idade, não se via a necessidade de incluir as crianças de 0 a 6 anos em um sistema de ensino. Para a época, essas crianças não eram construtores ou participantes ativos da cultura. Àqueles que não se encaixavam nos padrões dos padres jesuítas, não conferia nenhum direito à educação. Aflorou-se deste crivo de desigualdade, portanto, uma história repleta de barbáries dentro do sistema educacional brasileiro.

Como foi mencionado acima, a escola não era lugar do negro escravizado e os mecanismos legais sustentavam a reificação desse grupo étnico. Crianças nascidas da

---

<sup>3</sup> SILVA, C. V. M. da; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil.

escravidão e aqueles que exerciam trabalhos braçais e de servidão não podiam entrar nas escolas por lei. Em 1854, o Decreto no. 1.331 sustentava isso. Carregamos essa herança que perdura para excluir populações inteiras de nossas instituições de ensino. As nossas atuais escolas “públicas” travestem uma universalização, mas, na realidade, se ancoram na exclusão e na discriminação.

Mesmo tendo a Lei do Ventre Livre outorgada em 1871, liberando 403.827 crianças de ambos os sexos em 1885 dos trabalhos escravos (GONÇALVES; SILVA, 2000), apenas 113 foram entregues ao Estado para serem encaminhadas, em teoria, para instituições de ensino<sup>4</sup>. O resto permaneceu no poderio dos senhores de engenho que usufruíam de sua mão de obra. Os negros que tinham “acesso” à educação, libertos pela lei, ainda tinham que passar por mais um obstáculo legal. O Decreto no. 7.031-A de 1878 determinava que os negros só poderiam estudar no período da noite, dificultando ainda mais a aproximação da educação.

Finalmente, com o fim da escravidão, surgem movimentos negros que lutavam pelo direito a uma educação igual à educação que tinham os brancos. A luta previa competir igualmente para o acesso ao mercado de trabalho no início do período da industrialização. Essa mobilização moldou-se aos marcos do sistema capitalista e das relações burguesas. A educação era o meio para chegar ao trabalho remunerado, ainda não eram pensadas questões de identidade negra e sistemas de ensino que abrangessem o tema. Por isso, mesmo depois de 1888, a escola ainda era um aparelho opressor e repressor, produzia desigualdades e preconceitos durante a alfabetização.

Porém, com o passar dos anos e a fundação de associações como o Centro Cívico Palmares de 1926 e publicações como O Clarin d’Alvorada e O Progresso, 1929, (GONÇALVES; SILVA, 2000), os negros começaram a se envolver nas discussões políticas. Através de mensagens que eram passadas por oradores e líderes dos movimentos sociais, até mesmo os negros analfabetos se politizavam e lutavam por seus direitos à educação. A educação, por sua vez, tornou-se sinónimo de liberdade.

Aos poucos, crescia o número de mulheres negras que se juntavam ao movimento de emancipação pela educação. Em seu trabalho “Expansão da educação infantil e

---

<sup>4</sup> Dados revelados no relatório do Ministério de Agricultura de 1885

processos de exclusão”, Rosemberg explora a questão do acesso das mulheres ao sistema educacional para o combate das desigualdades. Ela coloca que, no âmbito da educação no Brasil, atualmente, observa-se “intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica” (ROSEMBERG, 1999, p.9). Na reflexão que faz sobre o tema de igualdade de oportunidades educacionais e as relações de gênero, Rosemberg indaga se o sistema educacional brasileiro é formado pelas hierarquias de gênero - junto à etnia e classe - e se isso produz este cenário de exclusão. Rosemberg escreve:

“A expansão da educação infantil brasileira, apoiada no argumento da igualdade de oportunidades para crianças das classes populares no ensino fundamental, baseou-se na ideologia das aptidões naturais femininas para o exercício da função docente, que levou a um novo processo de exclusão de crianças pobres e negras, além de discriminação de mulheres adultas das classes populares.” (ROSEMBERG, 1999. p.11)

Inspirada por pensamentos feministas contemporâneos, Rosemberg inclui em sua publicação o argumento de que a sociedade enxerga, secularmente, que as mulheres têm capacidades específicas que são secundárias para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade. A compreensão social, já engendrada no imaginário coletivo, considera fundamental e de primeira ordem, as atividades “específicas dos machos”, que têm relação à produção e à administração das coisas. Por isso, se hierarquizam os gêneros. Segundo essa perspectiva, o homem é mais importante para o funcionamento social que a mulher. Assim, estabelecem-se relações de dominação/subordinação entre os sexos<sup>5</sup>.

Ademais, como foi escrito no artigo “Impactos do racismo no cotidiano da sociedade brasileira: alguns apontamentos sobre o processo de interdição escolar” para o portal Geledés,

---

<sup>5</sup> ROSEMBERG, 1999 apud IZQUIERDO, Maria Jesus, 1991. p.82 (IZQUIERDO, M. J. El Concepto de género. In: VILANOVA, M. (comp.). Pensar las diferencias. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1991. p. 35-43)

“É possível observar que nossa história ficou carente de uma valorização das diferenças, tanto no que diz respeito aos critérios de raça, quanto aos critérios de gênero. Sobre gênero é como se fosse tão natural a subalternização, que a identidade construída para a nação brasileira nem precisava citar, exemplo disso é a primeira constituição brasileira, não consta em seus artigos a proibição do voto da mulher, é como se fosse algo já sabido e “compactuado por toda a sociedade”: mulher não vota.” (SOUSA, 2011)<sup>6</sup>

A partir desse paradigma, as mulheres, que tinham o amor e o cuidar como uma inclinação supostamente inerente, começaram a se responsabilizar pela área da educação infantil. O acesso era fácil para as mulheres, pois não era previsto que tivessem algum treinamento ou instrução específicos - (característica que depreciou esse tipo de trabalho). Incluíam-se nesse grupo, as mulheres negras que já tinham o histórico de cuidar, como amas de leite ou criadas, dos filhos dos donos de engenho. Ensinar crianças pequenas constituía uma possibilidade de ascensão social. Foi desta paisagem que germinava o começo da Educação Infantil no Brasil.

Para chegar a essa situação, devemos também ressaltar algumas teorias sobre as relações raciais que compuseram o lugar da mulher negra e sua criança no Brasil. Entre as correntes que caracterizam o pensamento social brasileiro sobre tais relações, existe uma que explora a enormidade do país e a não-homogeneidade das regiões. Entre elas, desigualdades econômicas, climáticas e populacionais que as diferenciam. Deve ser considerado, portanto, a distribuição demográfica. É estatisticamente pesquisado que os negros se concentram principalmente nas regiões economicamente menos desenvolvidas (nomeadamente no Nordeste), onde as oportunidades de trabalho e de educação são extremamente limitadas. (Ver Anexo A)

Apoiada nessa perspectiva, a política de educação infantil para todos os lugares do Brasil redundou em um processo de exclusão efetiva de crianças negras do sistema educacional e discriminação de mulheres no mercado de trabalho. Ademais, foi costumeiramente empregado nessas áreas a noção de que, se as famílias tivessem mais

---

<sup>6</sup> Artigo Impactos do racismo no cotidiano da sociedade brasileira de Aniele Fernandes de Sousa, 2011 Portal Géledes, disponível em [http://www.geledes.org.br/impactos-do-racismo-no-cotidiano-da-sociedade-brasileira-alguns-apontamentos-sobre-o-processo-de-interdicao-escolar/?fb\\_ref=d4pgEfNzhZ-Facebook](http://www.geledes.org.br/impactos-do-racismo-no-cotidiano-da-sociedade-brasileira-alguns-apontamentos-sobre-o-processo-de-interdicao-escolar/?fb_ref=d4pgEfNzhZ-Facebook). Acessado em 06/06/2016.

de um filho, haveria prioridade em mandar o menino para escola enquanto a menina ajudaria sua mãe nos trabalhos domésticos. Arqueteta-se então, um local destinado à menina negra brasileira contemporânea - muito semelhante ao lugar que tinham séculos atrás: dentro das casas, incumbida dos trabalhos domésticos e longe da vida pública. A possibilidade de transitar nas esferas da vida começa a ser muito improvável. Ao que se refere à questão de minha pesquisa, é que esse mundo apresentado para criança é interiorizado por ela. Coloca-se em jogo, portanto, o seu lugar no mundo, “o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência. (CAVALLEIRO, 1999. p. 20)”. Cavalleiro escreve:

“Numa relação dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores e respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção do seu grupo social. (CAVALLEIRO, 2000 p. 16).”

Complementarmente, Gomes afirma que

“Ao final do processo de socialização a criança não só domina o mundo social circundante, como já incorporou os papéis sociais básicos - seus e de outros, presentes e futuros - mas, acima de tudo, já adquiriu as características fundamentais de sua personalidade e identidade” (GOMES, 1990. p. 60).<sup>7</sup>

## Capítulo II - Sociedade

“Os espanhóis têm todo direito de exercer seu domínio sobre estes bárbaros do Novo Mundo e ilhas adjacentes, os quais em prudência, inteligência e toda espécie de virtudes e sentimentos humanos são tão inferiores aos espanhóis quanto as crianças com relação aos adultos, as mulheres com relação aos homens, pessoas cruéis e desumanas com relação a pessoas mansas, pessoas desequilibradas com relação a pessoas equilibradas; e, enfim, estou prestes a admitir que com relação

---

<sup>7</sup> CAVALLEIRO, 1999 apud GOMES, 1990. p.60

aos espanhóis estão na posição de macacos em relação a homens. (SEPULVEDA, séc. XVI apud SANTOS, 1980, p. 24)<sup>8</sup>

## 2.1. Como a questão racial foi construída historicamente?

“Temos de saber o que fomos para saber o que seremos”. Paulo Freire (1982)

O Brasil herdou sua maneira dos portugueses. Desde a chegada às Terras Novas, os lusitanos improvisaram a organização cívica para servir aos seus prévios entendimentos do que era habitar um espaço. Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro, essa mentalidade predatória desgastou nossas matas, nossos campos e toda a diversidade de vida que nelas vicejavam. Ele continua, a ação foi “um terrível moinho de gastar gentes (...). Nele se gastaram milhões de índios, milhões de africanos e milhões de europeus” (RIBEIRO, 1995, p.13). Seguiam a convicção de que se fazia necessário destruir para viver. Um pilar de nossa cultura atual ainda sustenta essa visão etnocêntrica. A população negra brasileira, tampouco, não foi poupada desse paradigma.

A economia se pautava na escravidão, uma relação exploratória de latifundiários com seus trabalhadores, opressores e seus oprimidos, portugueses brancos com seus escravos negros e indígenas. A partir desse trato unilateral, amoldou-se a fisionomia moral da nação. Porém, existia um fator que reorganizava o envolvimento dos portugueses com a população africana. Existiam poucas mulheres caucasianas no país. Segundo Gilberto Freyre, em “Casa-Grande e Senzala” “a escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos” (1961, p. XXXIV) . Foi dentro dessa circunstância que se constituíram famílias essencialmente brasileiras.

Desde o século XVI, essa organização familiar estruturou a sociedade. Por sua vez, o senhor rural, proprietário de terras de café, cacau, cana de açúcar e as grandes lavouras, ditavam a ordem do país. Ruy Barbosa coloca que

"A pátria é a família amplificada. E a família, divinamente constituída, tem por elementos orgânicos a honra, a disciplina, a fidelidade, a benquerença,

---

<sup>8</sup> Santos (1980) apresenta em sua obra “O que é racismo” uma citação de Ginés de Sepúlveda, do século XVI



o sacrifício. É uma harmonia instintiva de vontades, uma desestudada permuta de abnegações, um tecido vivente de almas entrelaçadas. (...) Multiplicai a família, e tereis a pátria". (Ruy Barbosa)<sup>9</sup>

Esse contato e elo de sangue permitiram que a relação branco-negro ganhasse maior complexidade. Porém, a família brasileira nunca foi o exemplo de ética e virtude. Os homens brancos tinham e mantinham relações com essas “(sic) mulheres de côr” e aceitaram-se diferentes dos portugueses reinóis. Agora eram luso-brasileiros, com uma nova ordem econômica e social e com um novo tipo de habitação. As casas-grandes, foram “centros de coesão patriarcal e religiosa: os pontos de apoio para a organização nacional”.

Mesmo que carregassem para dentro de suas famílias mulheres negras, fazendo delas esposas, mães ou concubinas, os senhores rurais determinavam qual era sua atuação: submissa e de propriedade inerente. Crianças e moças não tinham uma função social de potência e, a mulher, por ter o papel de mãe, deveria, somente, procriar e obedecer. Sobravam-lhe apenas os trabalhos domésticos.

Na casa-grande, pariam numerosos filhos e netos que promulgavam a força de chefia do varão, cujo mundo era dele por excelência. Mesmo religiosos, os machos se dispunham de infinitas regalias, principalmente ao que concerne à dupla moral vigente, permitindo-lhes aventuras sexuais com moças criadas e ex-escravas, mesmo que fossem casados. Eram esses os valores que amoldavam o país.

Em 1824, com a outorga da primeira Constituição Brasileira, não eram concedidos direitos políticos aos escravos, os índios, as mulheres, os analfabetos e os menores de 25 anos. Além disso, só poderiam votar homens com a renda mínima de 100 mil réis. O cenário democrático ainda estava longe de ser atingido. Mesmo em 1888 com a assinatura da Lei Áurea, que aboliria com a escravidão no país, a vida dos negros brasileiros continuou árdua e privada de oportunidades.

Essa carga ecoa na sociedade brasileira contemporânea. Da mesma forma que os anos seguintes à alforria, os proprietários das terras se abstinham de contratar assalariados negros – preferindo a mão-de-obra europeia - hoje, pesquisas mostram que

---

<sup>9</sup> <http://www.casaruibarbosa.gov.br/scripts/scripts/rui/mostrafrasesrui.idc?CodFrase=627> Acessada em 06/06/2016

os negros, sobretudo as mulheres, têm mais dificuldades para serem integrados ao mercado de trabalho formal e assalariado, em detrimento de condições necessárias de moradia e educação, principalmente.

Mesmo cem anos após a primeira Constituição, em 1998, essa desigualdade continuou vigorando. Existe, até hoje, um equívoco da aplicabilidade das leis, particularmente a que refere à igualdade. No “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”<sup>10</sup>.

Teoricamente, este artigo garantiria nossa liberdade, igualdade, segurança, propriedade, etc. Mas, diante de um país cujo passado engessou uma estrutura social de reificação, a democracia racial acaba se escondendo atrás desse discurso. Porém, o desafio do brasileiro, diante de um cenário de exclusão social secular, é elaborar um modelo democrático que preveja a igualdade de oportunidades para tratar adequadamente os sofrimentos humanos que assolam nosso país. Não é efetivo tratar de maneira igual pessoas que são naturalmente, hereditariamente e há tantos séculos, diferentes umas das outras.

## **2.2. Quais são os entraves do debate racial hoje?**

“Não temos vergonha de sermos racistas, mas temos vergonha de dizer que somos racistas”. (Milton Santos, [199-])

Por mais que os negros fossem a força produtora do “novo território” e, de acordo com Darcy Ribeiro, os “primeiros” “brasileiros” a formarem um povo unido, sempre foram vistos e tratados como uma subespécie, ou no mínimo, tratados como pessoas não-dignas das mesmas regalias, oportunidades e sequer, dos mesmos direitos que usufruíam os homens brancos. Os abusos e as opressões históricas, o enriquecimento dependente da exploração e a tortura dos negros, incutiu sobre a classe dominante a

---

<sup>10</sup> Artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988

“culpa do homem branco”, que se esquivou do debate acerca a nossa história brutal. Até hoje, o brasileiro, de forma geral, apresenta enorme dificuldade para exprimir o que ele realmente pensa da questão negra e isto obstaculiza a análise do quadro dentro da formação social brasileira.

Segundo Milton Santos, em uma de suas palestras registradas em vídeo para o portal “O Jornal de Todos os Brasis” [1999-]<sup>11</sup>, a questão negra precisa ser abordada de forma analítica e acadêmica para que possamos criar políticas eficazes para combater as desigualdades sociais e étnicas. Para o geógrafo, essa análise não depende da história e da luta dos negros em outros países, pois aqui, ela é única e destoante. O que torna o debate ainda mais cingido é que o tema é ambíguo, até para o próprio negro, que inviabiliza seu relacionamento com a questão por deixar, com certa frequência, de encarar o assunto de forma crítica e analítica pois, por vezes, se “possui de uma reação puramente emocional”. Santos acrescenta em seu relato a narrativa dos estudiosos Florestan Fernandes e Otávio Ianni quando escrevem que “o brasileiro, em sua maioria, não tem vergonha de ser racista, mas tem vergonha de dizer que é racista”.

Sigo por retomar as consequências da mestiçagem das famílias brasileiras no período pós-colonial. Consequências estas que permitiram um maior contato entre as etnias e complexificaram o cenário de contrastes e de formação de identidade. Como foi dito antes, haviam negros que eram escravos, porém ao mesmo tempo, poderiam ser mães ou filhos dos poderosos. A relação identitária se estabeleceu em uma base bastante díspar. A partir disso, criou-se uma falsa narrativa e entendimento de uma nação cujo cenário biológico edificava uma democracia racial. Seria a construção de um povo confluyente de todas as raças, mais tolerante e mais solidária. A aspiração nacional de criar uma sociedade equânime, de convívio cordial e para a reciprocidade deixou a desejar.

A escravidão e a exploração humana que definia a época deixou um legado de desigualdade indiscutível. Outrossim, a história ensinada em sala de aula durante muitas gerações descreveu o negro e a negra brasileira usando a velha imagem do ser acorrentado que aguarda passivo sua libertação e aquela que se submetia às vontades

---

<sup>11</sup> Vídeo disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos>  
Acessado em 06/08/2016.

sexuais do patrão. Mesmo que haja muitos registros da resistência à escravidão e à luta pela liberdade de personagens como Dandara, Zumbi e Luiza Mahin, sua potência não foi assimilada pelos cidadãos. Por causa dessa pobreza de relato, existe, no imaginário social, a noção limitada da subserviência de uma etnia inteira, que ignora a parcialidade dessa narrativa histórica.

### **2.3. O neoliberalismo: à subjugação da menina negra e às relações humanas**

O professor Milton Santos equipara o desenvolvimento social do país com sua formação socioeconômica. Podemos entender que a técnica de produção econômica recai sobre a estrutura das sociedades, definindo valores compartilhados pela nação. Com efeito, a técnica da produção econômica tem a capacidade de aristocratizar ou de democratizar as sociedades; de desenvolver tendências para a estratificação ou a mobilidade.

Existem debates fervorosos contra e pró-globalização. Um mundo globalizado prevê um relacionamento mais próximo entre as pessoas, culturas e as nações. Fundamentalmente, um olhar globalizado iguala um país independente/autônomo e saudável com uma economia forte, competitiva e lucrativa. Sob esse olhar, o crucial é que o cidadão tenha poder de compra, isso lhe confere uma sensação de liberdade de escolha, que na verdade se resume à liberdade de escolha entre um produto e outro - entre Coca-Cola e Pepsi, Ford ou Chevrolet, McDonald's ou Burger King, Apple ou Samsung.

O que representa a economia, neste caso, é o crescimento de empresas, independente de sua nacionalidade ou sua tendência de monopólio. Nessa análise, não cabe interpretar a degradação humana e desigualdade proveniente de impérios construídos da mais valia. Sem embargo, defensores da globalização desprezam o alastramento que verticaliza as relações de trabalho, essencialmente, a devastação de um ser sobre o outro. Pensamento, este, que reverbera a ação dos primeiros portugueses no Brasil de destruir para viver, apresentado acima.

Essa situação torna concreto um paradigma que mimetiza a relação senhor de engenho - escravo, proprietário - trabalhador, empresa - produto, branco - negro, eu - tu.

Fica engendrado, dentro de nós, uma lógica de hierarquia e posicionamento social cuja vantagem é pertencer do lado do poderoso, do opressor - não do oprimido. Agimos, de forma geral, preocupados em aproveitar, tirar vantagem e ganhar a custo dos outros, antes que façam com a gente. Diante desse cenário, o autor Liszt Viera escreve, “com a hegemonia do pensamento neoliberal, restaram poucos domínios do campo político-social em que se evidenciam vitalidade e propostas de transformação” (VIEIRA, 2009). De fato, com essa lógica enrijecida, continuamos por eternizar um país com insubstancial desenvolvimento, perpetuando atitudes excludentes, preconceituosas e racistas. Dá para concluir que as opressões agem de forma combinadas e são subordinadas à mesma estrutura. Quem paga o preço é o elo mais fraco da classe, etnia, gênero e idade: a menina negra.

#### **2.4 O processo de formação de identidade de meninas negras**

Thamires Hélia falou: “Eu queria ser com o cabelo sem ser enrolado””. Eu perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: “Eu queria que os meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também? Ela disse: “Querida, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele”. (Thamires Hélia) (TRINIDAD, 2015).<sup>12</sup>

A professora Sônia Kramer, em seu artigo sobre a formação e responsabilidade, oferece o pensamento do filósofo Martin Buber que refuta essa postura de hierarquização das relações e argumenta contra o empobrecimento da compreensão do ser e sua ligação com as demais partes. Em sua interpretação, “a tomada de conhecimento íntimo requer (...) um ver o outro não como objeto, mas com base no conhecimento profundo sobre mim ou sobre o outro” (KRAMER, 2013, p.322). Sob esse olhar, os relacionamentos com terceiros e consigo mesmo são dados na mesma esfera, em um

---

<sup>12</sup> Trecho retirado do artigo “Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares”, de Cristina Teodoro Trinidad, 2015.

espaço que permite o envolvimento entre as pessoas. Esse lugar não é endurecido. Pelo contrário, esse local é de transformação e permite que o indivíduo agregue à sua própria identidade o reconhecimento do outro.

Kramer continua por argumentar que o diálogo é central para a formação do ser humano, contrário ao discurso feroz que a mídia impõe. A existência do diálogo faz-se necessária para que haja entendimento, relacionamentos saudáveis, liberdade, justiça, democracia, e tantos valores que asseguram a integridade de indivíduos e da nação. Porém, como a professora mesmo diz, temos que tomar cuidado com os monólogos travestidos de diálogos.

A televisão, muito mais que as mídias sociais, continuam por propagar ideologias unilaterais que só servem ao próprio interesse mercantilista, raramente abrem espaço para o debate e para o diálogo transformador. Enfim, “o diálogo é o que realça o papel do outro” (KRAMER, 2013, p.326). Logo, se não houver diálogo, não haverá o outro. Sem o outro, não haverá o eu. Torna-se, então, fácil cair nas armadilhas da mídia, cujo discurso promove um único padrão a ser seguido.

O ‘modelo padronizado de pessoa’ tem sua existência garantida pela mensagem massificante advinda do “quarto poder”. Essa mensagem chega às crianças de 0 a 6 anos. A criança, sujeito da aprendizagem social, interiorizará o mundo mediado a partir de suas próprias idiossincrasias e de maneira singular e solitária (GOMES, 1990, p.59)”. Portanto, fica nas entrelinhas (ou escancarado para todos verem) que ser diferente não é bem-vindo na sociedade de consumo. Ser diferente é estar às margens. Se você não se encontra representado da mídia, na literatura e nas esferas que detêm a influência de validar sua existência, você perde seu poder e assume os espaços de contracultura, sobra nas áreas sombrias, do lado negro.

Em um artigo ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Clara Brandão, representante do coletivo de estudantes negras e negros "Macanudos" e a coletiva de mulheres negras "Gritaram-me Negra" escreve:

“Durante a minha vivência enquanto mulher e negra, não vi apresentados a mim mulheres como eu sendo produtoras de conhecimento, protagonista

de espaços de poder. Para mulheres como eu, só restava os subempregos e a clandestinidade.” (BRANDÃO, 2015)<sup>13</sup>.

A construção da identidade é um processo interminável e dinâmico. O próprio conceito é mutável e subjetivo - levantando questões sobre seu significado nas áreas de estudos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos e até econômicos. De maneira muito simplista, podemos entender nossa existência nos contrapondo ao outro, como o filósofo Jean Paul Sartre sugere em suas obras. Por isso, para que formemos uma identidade, nos inserimos à contextos e cenários de interseccionalidades.

Conhecemos o mundo para nos conhecermos e vice-versa. Esse processo é constante. Para que tenhamos um alinhamento com nossa essência, segundo Bakhtin (1990), devemos buscar o conhecimento, a arte e o agir ético e podemos, assim, começar o processo de nossa formação como indivíduo.

Somos capazes de nos descrever e nos identificar por sermos parecidos com alguns indivíduos ou mesmo, reconhecemo-nos como diferentes dos outros. Elementarmente, nós existimos, pois estamos dentro de um contexto da existência. Em outras palavras, para facilitar o entendimento dessa experiência de crescimento, olhamos ao mundo de forma a categorizá-lo, buscando indícios que nos revelem reflexos de nosso íntimo ou sua dissemelhança e ele. A garantia de que estamos fazendo parte da vida é a garantia de fazer parte de grupos. Esse sentimento rudimentar, sem o aperfeiçoamento, estofo e o respaldo da educação, pode descarrilhar um indivíduo a caminhos de exclusão e perversidade. O sociólogo Antônio Cavalcanti Maia (2009) elabora o tema, interpretando sua conjuntura, e escreve:

“Uma excessiva valorização das subidentidades culturais presentes em uma determinada formação social pode colocar em risco a provisória estabilidade das multifacetadas identidades nacionais das complexas sociedades do capitalismo tardio. Tal fenômeno constitui motivo de preocupação em uma sociedade como a nossa, herdeira de um processo de colonização cujo Estado nacional é fruto de um processo histórico

---

<sup>13</sup> Em artigo intitulado “Espaço educacional, identidade e o silenciamento das mulheres negras, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Clara Brandão, 2015. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/8347/espaco-educacional-identidade-e-o-silenciamento-das-mulheres-negras> Acessado em 06/06/2016.

cultural recente, formação social marcada por assustadores níveis de exclusão social” (MAIA, 2009. p.89)<sup>14</sup>

Portanto, para que possamos nos posicionar mais adequadamente diante de tantos elementos culturais disponíveis que ajudam a nos moldar, devemos conhecer e entendê-los. A educação para esse fim é uma educação para a liberdade. Porém, se a narrativa continua por velar o que de fato aconteceu, ficamos refém de uma inverdade, parcial e paralisadora. Segundo Milton Santos, é “evidente que a história de cada um de nós tem um papel a ver com a maneira como reagimos como indivíduo.” Porém, uma vez que nossas articulações identitárias são construídas no bojo das relações sociais e políticas, ficamos circunscritos a uma ideologia e, “na maior parte das vezes, as chances de reconhecimento [das relações] é que favorecem a (re)invenção das identidades (...) (MAIA, 2009. p.89)”. Devemos nos colocar no papel de interpretar essas identidades para que sejam reconstruídas ou apenas preservadas. O acesso às mazelas constituidoras da realidade junto ao nosso autoconhecimento poderá nos erguer a ter uma postura crítica às nossas amarras e, assim, desfazermo-nos delas.

“Toda mulher que pretende falar de si e de sua posição na própria cultura pode narrar a sua história de menina, de adolescente, de mocinha e a história daquilo que imagina ter sofrido por causa de seu sexo, mas por mais longe que consiga recuar, suas recordações, descobrirá que sempre existe uma zona obscura, os primeiros anos da infância, sobre a qual não sabe dizer nada, e que é a matriz de suas dificuldades posteriores. Aos três e quatro anos, isto é, até onde pode estender a lembrança de um indivíduo, tudo já está realizado em seu destino ligado ao sexo a que pertence, pois naquele período não há luta consciente contra a opressão.” (BELOTTI, 1973, p.8)

Porém, o enquadramento que a mídia faz sobre as mulheres negras é muito limitante e violento. A representação do negro já o subjuga diante da sociedade. Dia após dia, programa após programa, presenciamos o genocídio de uma etnia inteira. Crianças negras sendo mortas sem nos causar mais nenhum estranhamento ou, sequer, desconforto. Quando a notícia é outra, ela revela o negro agredindo a população, roubando-a pertences como bolsas e celulares. Retratadas em outro contexto, vemos o homem negro, matando ou abusando da própria mulher (negra). No final da cadeia

---

<sup>14</sup> MAIA, Antonio Cavalcanti; In: VIEIRA, Liszt. (org) In: Identidade e Globalização: Impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural



social, após o homem branco, a mulher branca, o homem negro, a mulher negra, o menino negro - existe, por fim, aquela que é criança, menina e negra. Essa, última e mais vulnerável, é o elo social mais frágil entre as sentenças truculentas da realidade neoliberalista.

## **2.5 Tempos líquidos, cultura e os espaços criados na educação infantil para meninas negras**

*“Ser negra é ser diferente [do padrão].”*

Com a ingerência da internet em nossas vidas, o que é mais recente tornou-se mais relevante, e o que é velho tornou-se ultrapassado e ficou perdido nas trevas do mundo virtual. Vivemos em “tempos líquidos”, o que o sociólogo Zygmunt Bauman descreve como “uma condição em que as organizações sociais (...) não podem mais manter sua forma por muito tempo” (BAUMAN, 2007, p.7). Essa nova organização significou que inutilizamos muitas referências que serviam de arcabouços de orientação para nossas ações. Consequentemente, ocorreu uma alteração no padrão de comportamento das pessoas e configurou-se uma mudança no quadro de valores da sociedade.

Em outras palavras, o que antes era construído ao longo do tempo, juntando amálgamas de referência, contemplando o que nos servia, agora torna-se impertinente e defasado. Não temos mais tempo para refletir sobre as coisas, não temos mais intimidade com nossas próprias narrativas internas, nem, ao menos, sabemos o que nos faz feliz. Tornamo-nos alienados em nossos próprios corpos, distantes de nós mesmos, longe de produzir uma identidade de potência.

Verdadeiramente, a velocidade é avassaladora. As notícias e as informações devem ser breves e entregues em velocidade real para que tenham algum valor em nossa sociedade. O livro e a escola que deveriam empenhar-se na elaboração ao longo prazo, portanto, são enfraquecidos. Não temos mais espaço para isso. Afinal, é contra eficiente - um crime para a lógica de produção do capitalismo. Nesse cenário, a ferramenta mais profícua para noticiar novidades se tornou a mídia - social e televisiva.

Elas alimentam nossos saberes efêmeros. Esses viram entendimentos descontextualizados que só servem para um momento fugaz.

Nossas ações são baseadas nisto, refletem essa falta de tempo. Falta de tempo para pensar o que é certo e o que faz sentido. Em virtude de ter a TV como difusora de conhecimento, fora inculcado uma supervalorização do olhar, intensificada pelo alastramento das técnicas publicitárias (SEVCENKO, 2007. p.64). Por isso, a imagem tornou-se o suprassumo da comunicação e da expressão. Nós nos tornamos cada vez mais vulneráveis à absorção da mensagem da mídia, pois a percepção de que temos de nós mesmos foi esvaziada e reduzida à nossa representação visual. Consequentemente, procuramos um espelho para melhor nos retratar, olhamos para a mídia para nos guiar. Por isso, o “quarto poder” se agiganta e acaba por ditar de que forma que nossa cultura se constitui. Somos produtos deste processo, nossa identidade vira refém da máxima midiática.

Pode-se dizer, portanto, que as raízes de nossa individualidade “são profundas e nos escapam, pois não nos pertencem, foram outros que as cultivaram por nós, sem que disso tomássemos consciência.” (BELOTTI, 1979, p. 8). Tomemos como exemplo, meninas que, aos quatro anos, contemplam a própria imagem no espelho, querendo parecer com alguém (alguma princesa da Disney, em muitos casos, ou como as bonecas que carregam). Essas crianças já estão condicionadas e já cobram de si tornarem-se o mais semelhante possível a todas as outras. Muitos relatos das próprias meninas negras revelam que preferiam ter cabelos lisos. Mesmo em instituições de Educação Infantil, encontramos crianças menores de 6 anos com alisamento em seus cabelos.

Como revela o trabalho de Eduarda Souza Gaudio (2005) para UFSC, “Dimensão étnico-racial na Educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças”,

“As crianças estão desde cedo envolvidas nas relações com seus pares e com os adultos em diversos segmentos da sociedade (...) No que tange às relações raciais, as práticas discursivas produzem saberes e verdades que se consolidam como “normalidades” no sentido de promover a raça branca como superior, classificando tudo aquilo que é diferente como negativo. O cabelo crespo é um dos aspectos caracterizados como “ruim” e diferente de tudo o que é considerado “normal” (GAUDIO, 2005. p.10).

São chocantes e frequentes os relatos de meninas negras, ainda na pré-escola, sobre autoestima e repulsa de sua própria pele preta. Muitas delas revelam vontade de ter cabelos lisos, pele “cor de pele” e olhos azuis “como as princesas”. Nessa falta de representatividade, as crianças negras acabam vendo a si mesmas como inadequadas, feias e ruins, exatamente como a cultura de massa designa o diferente, o outro.

Com o peso da cultura branqueadora, a frequente ignorância racial dos docentes e todos os fardos atribuídos às meninas negras, a vivência pré-escolar torna-se onerada – por sua vez, dificultando o aproveitamento integral e produtivo da experiência relacional desses ambientes. Sobretudo, para elas, “o contato cotidiano com a rejeição à sua aparência e a desvalorização de suas heranças culturais causam impacto no seu pleno desenvolvimento” (SILVA, *org.*, 2012, p.14)<sup>15</sup>. A discriminação pode causar assimilações traumáticas e um “pessimismo racial”, avariando sua autoimagem, como foi indicado acima.

Segundo Elena Belotti (1979), autora italiana, “a cultura à qual pertencemos, como qualquer outra cultura, serve-se de todos os meios à sua disposição para obter dos indivíduos dos dois sexos o comportamento mais conforme os valores que lhe interessa conservar e transmitir.” Eis a agenda que emissoras midiáticas têm. O discurso é de mão única. Faz com que as pessoas deixem de participar do próprio processo de identidade e adotem àquele ofertado pelos veículos da mídia.

Tão perturbador a influência da mídia, é o despreparo de alguns educadores das instituições de educação de ensino para lidar com a identidade das meninas negras. Segundo Cavalleiro,

"é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades" (CAVALLEIRO, 2000, p. 35).

---

<sup>15</sup> Cartilha disponibilizada pelo portla do MEC: Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial, 2012.

Esta colocação brutaliza a possibilidade de a menina negra florescer como indivíduo. É verdadeiramente uma barbárie que se tornou corriqueira. É importante que pensemos como “escapar dessa maquinaria de socialização das crianças na qual o lugar do diferente é posto e visto com desvio, anormal, antiestético (...)” e pensar “(...) quais as resistências, processos de socialização e de subjetivação das crianças negras empreendidas por suas famílias que se contrapõem ao racismo existente na sociedade brasileira?” (OLIVEIRA, ABRAMOWICZ, 2010,p.56)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Artigo intitulado “Infância, Raça e “Paparicação” de Fabiana de Oliveira e Anete Abramowics, 2010.

### **Capítulo III - As políticas públicas que assegurariam a integridade das meninas negras na Educação Infantil**

“A política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza.” (ROSEMBERG, 2012, p.38)<sup>17</sup>

A educação de nossas crianças é uma responsabilidade social, portanto, coletiva. Por mais que o processo educativo não devesse recair somente a cargo da educação formal, políticas públicas eficazes deveriam assegurar que instituições de ensino fossem alicerces incisivos para a educação integradora. De um modo geral, a educação é o mais poderoso instrumento de emancipação para a liberdade. A educação de boa qualidade ensina os seres humanos a desenvolverem sua criticidade, entenderem suas emoções, se inserirem na sociedade e, no caminho de tudo isso, se relacionarem com aquilo que os envolvem. Nesse processo, forma-se uma identidade. Basicamente, saber quem é no mundo, guiará o modo de agir nele.

Entretanto, no Brasil, ainda existem percalços que dificultam a entrega de uma educação de qualidade a todos. Abaixo, Videira lista de forma sucinta as travancas que freiam uma prática educativa de inclusão.

Mais de meio século passou-se com mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no conjunto da sociedade e, apesar das inúmeras mudanças ocorridas na educação, tais como a modernização do material didático, relação professor-aluno, responsabilidade social do estado pela educação, etc., o problema do racismo étnico está quase intocado, reforçado pelo pensamento de base universalista (eurocêntrica) introduzido no Brasil. Esse pensamento eurocêntrico vem a ser um dos principais entraves para

---

<sup>17</sup> ROSEMBERG, Fulvia. Capítulo: A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. BENTO, Maria Aparecida Silva (org). In: Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. CEERT, UFSCar, São Paulo, 2012. Disponível em [https://issuu.com/luizacandeira/docs/educa\\_infantis\\_conceituais](https://issuu.com/luizacandeira/docs/educa_infantis_conceituais) Acessado em 06/06/2016.

a solução dos problemas étnico-raciais na educação brasileira. (VIDEIRA, 2007, p. 95).

Segundo a autora, o poder interventor do estado e as instituições educacionais formais de ensino têm-se mostrado “omissos quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional.” (VIDEIRA, 2007, p.98)

A lei “garante” a educação como direito de todos,<sup>18</sup> inclusive, prescreve que a “identidade étnica, assim como a língua materna é elemento de constituição da criança”<sup>19</sup>. Porém, não há dispositivos legais que efetivamente fiscalizem se o currículo atende aos artigos que preveem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena<sup>20</sup>, redigida para preencher as lacunas históricas que sustam a construção de uma política educacional igualitária e pluralista. Diante da insuficiência de incentivo e verificação dessa proposta, instituições de educação infantil tendem a sintetizar a criança brasileira a ponto de excluir/ignorar as particularidades das crianças negras. A educação permanece estagnada sob a asserção de que a educação deve ser universalizada – lamentavelmente homogeneizada.

Mesmo que hajam falhas, nos últimos anos houve alguns avanços para a melhoria da situação das crianças negras no Brasil. Tanto o Ministério da Educação quanto a UNESCO têm concentrado esforços para produzir conteúdos e materiais pedagógicos voltados para a formação de professores vinculados à educação básica, no intuito de incluir as crianças afrodescendentes. Este empenho foi feito por causa da identificação de tratamentos diferenciados de crianças negras. A existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças de pré-escolas se evidenciaram pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar. Segundo a autora Piedade Videira,

---

<sup>18</sup> A existência de normas constitucionais que prescrevem textualmente a valorização da diversidade étnica, conforme art. 215, § 3º.

<sup>19</sup> CNE, Resolução número 5, 17/12/2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

<sup>20</sup> Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, artigos 26-A e 79-B.

(...) a compreensão da dinâmica das relações multirraciais no âmbito da educação representa um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro e às desigualdades predominantes na sociedade. O entendimento dessa questão no cotidiano da educação é condição *sine qua non* para se arquitetar um projeto novo de educação que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário dos indivíduos. (VIDEIRA, 2007, p102).

Todavia, questiono se nossos profissionais estão adequadamente prontos para lidar com esses assuntos. Com essa preocupação, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), o Instituto Avisa e órgãos como UNESCO lançaram trabalhos para a promoção da igualdade. O livro “História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil”<sup>21</sup> e a cartilha “Educação infantil e práticas promotoras de Igualdade Racial” orientam o profissional nesse trajeto.

Segundo Videira, faz-se “urgente a adoção de medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do professor e a reelaboração do seu saber eurocêntrico, que não contempla, em grande parte, a história, a cultura e as experiências da maioria da clientela da escola pública. (GIROUX, 1986). (VIDEIRA, 2007, p.108).

Caso não seja implementada, a ausência da temática racial no planejamento escolar, proposta pela lei 10.639 mencionada acima, “impede a promoção de boas relações entre os elementos que integram o cotidiano da escola”. Complementarmente, contemplemos a indagação impressa na Cartilha mencionada anteriormente. Se a postura frequentemente adotada é o silêncio,

Você já imaginou como pode ser estranho para a criança observar diferenças que não podem ser nomeadas? Que sentimentos passamos com este silêncio? Não há por que nos calarmos diante da identidade racial das pessoas, mas as expressões corretas devem ser usadas em contextos que façam sentido. Substituir o nome das pessoas por epítetos, usando a cor de forma pejorativa, é algo que deve ser evitado. No entanto, quando se trata de descrever as características físicas de modo a valorizá-las, sim, uma criança é negra, a outra, branca, os cabelos têm texturas

---

<sup>21</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

diferentes, os traços trazem marcas diversas e aí reside a beleza de cada um ser como é. (SILVA *org.* 2012, p. 38)

Como foi explicado no livro de Cavalleiro (2007), o silêncio que envolve essa temática favorece a exclusão e, como Videira coloca, “o afrodescendente, como sinônimo de desigualdade e inferioridade”. (VIDEIRA, 2007, p. 102)



## Considerações finais

A violência gerada no âmbito da educação infantil contra meninas negras está velada por atitudes e conceitos formados consciente e inconscientemente, por parte dos profissionais da educação, dentro da esfera familiar e sobretudo, no senso comum. São opressões do dia-a-dia que muitas vezes passam despercebidas e corriqueiramente, mas que agem de forma combinada e apresentam-se subordinadas à mesma estrutura verticalizada.

Nossas escolas de educação infantil não é incomum matricular as crianças de acordo com o bairro onde moram e/ou seu herdado poder aquisitivo. Se existe uma precificação do ensino e tratamos a educação como extensão do mercado - disposto pelo neoliberalismo -, é coerente concluirmos que as escolas agrupam crianças que advêm de semelhantes classes econômicas sociais, criando espaços de pouca diversidade e heterogeneidade que poderiam acolher nossa dinâmica populacional.

Ao tratar de educação, é preciso considerar que nossa sociedade é desigual. Ter crianças de diferentes cenários sociais, religiosos e étnicos, especialmente no dia-a-dia escolar, ajuda afirmar a igualdade - não como a negação das diferenças - mas como o combate das desigualdades dentro e fora das creches e pré-escolas. Precisamos refletir sobre isso com seriedade, pois nos afeta como sociedade. Afinal, liberdade e igualdade são valores que servem de fundamento à democracia. As instituições de educação infantil são microcosmos da sociedade.

Seguindo os mesmos princípios, devemos levar em conta a diversidade na formação da equipe de profissionais da educação infantil. De forma geral, é mais comum ver pessoas brancas em cargos de coordenação, administração e regência; ocupam papéis auxiliares e técnicos, mulheres de pele preta. Que tipo de mensagem e representação é assimilado pelas crianças todos os dias? É possível que isto seja “consequência de processos seletivos permeados por preconceitos que conduzem à discriminação de profissionais negros” (VIDEIRA, 2007, p.104) ou pode ser que seja o desdobramento do destino reservado às meninas negras de gerações anteriores, submetidas à mesma história que limita as mulheres afrodescendentes, ano após ano.

Esta perscrutação sobre as leis da educação e como deve se portar o educador é crucial para que possamos melhor nos posicionar. Todas as minúcias de práticas e de expectativas, da própria cultura institucional, do cenário público e social deve ser esquadrihado. Mais que reconhecer as particularidades de cada contexto histórico e social trazido por cada criança dentro das instituições de ensino, é preciso identificar as mazelas da escola que perpetuam formas de opressão e discriminação que são feitas de forma “sutil”. O que hoje, pode ser chamado de *bullying*, deveria ser visto como racismo. As denominações da moda costumam minimizar as agressões e os preconceitos.

Outra faceta das instituições de ensino infantil recai sobre a relação dos coordenadores com os professores e assistentes. Quando há uma hierarquia que enaltece o poder de quem está em cima, diminuindo a capacidade e autonomia dos outros profissionais, a autoridade vira um valor almejado por este sistema. Segundo o trabalho desenvolvido pelo pensador italiano Norberto Bobbio, “uma sociedade [ou instituição de ensino, neste caso] que se inspira no ideal da autoridade é necessariamente dividida em poderosos e não-poderosos”. Ou seja, para que um lado seja fortalecido, o outro perde sua potência. Acredito que a educação deve dar fruição ao potencial de crescimento de todos envolvidos, senão, não tem propósito.

A ideia elaborada por esse trabalho revela o peso da ideologia neoliberal que encara a relação hierárquica como normal - algo a ser seguido para a obtenção do progresso. Esse adágio de classificação escalonada - de superiores e inferiores - divide a sociedade em “os que têm” e “os que não têm” (BOBBIO, 1992) e acaba por naturalizar que certos sujeitos estarão subalternos aos outros. Sob esta ótica, os negros são submissos aos brancos, as mulheres aos homens, as crianças aos adultos. Por mais que a cultura seja formada por todos esses autores, nessa configuração, as meninas negras são os sujeitos menos valorizados e menos vistos.

No entanto, existem leis, estudos e esforços no cotidiano da educação infantil que visam a melhoria de vida para as crianças negras dentro das creches e pré-escolas. Existem iniciativas na formação inicial e continuada de professores na perspectiva de conscientizar e formar professores capazes de dar uma base mais justa para que crianças negras possam formar identidades saudáveis e auto afirmativas. Sua eficiência

na desinstitucionalização do racismo e da injúria racial dentro das creches e pré-escolas utiliza da escuta, do conhecimento e essencialmente do respeito à diversidade para a promoção da igualdade entre os seres. A lei no. 10.639/03, especificamente, é um passo na direção certa, mas ainda carece de dispositivos para sua implementação.

Da mesma maneira que “é preciso de uma aldeia inteira para educar uma criança”, como diz o provérbio africano, é preciso de uma sociedade inteira para corroborar o espaço social que ocupamos. Mais especificamente, é preciso de uma sociedade inteira que permita que as meninas negras não ocupem seu verdadeiro lugar social. Notadamente, é um dever cidadão compreender e assumir a responsabilidade sobre estas questões. Não devemos naturalizar o nosso olhar ao lugar da menina negra pois são elas que carregam as marcas desta opressão.

Se não estivermos sensíveis a assuntos como esses, nossas crianças não estarão mais produzindo cultura, apenas a re-produzindo. Movimento este que não suprirá as nossas lacunas de desenvolvimento. Cavalleiro escreve, “buscar soluções para esse problema não representa um trabalho apenas em favor dos alunos negros. Mais do que isso, representa um trabalho em favor do ser humano e em prol da cidadania, da democracia e da sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 1991, p. 55).

A fim de construir novas pontes para a democracia racial, devemos dar espaço àqueles que falam sobre as opressões vividas diariamente e dar voz àqueles que ainda não conseguiram expressar seus sofrimentos. O empenho do movimento negro justamente consiste em dar instrumentos aos sujeitos sociais para lutarem pela construção de indivíduos participantes. Essa deveria ser uma luta empreendida por todos nós. O diálogo e a escuta, ferramentas mencionadas por Bakhtin e Kramer, são cruciais nessa empreitada. Essas fortalecerão a educação e potencializarão as nossas crianças invisíveis. Nossas crianças devem poder vivenciar a educação como um processo social para apropriarem-se de seus direitos e exercerem sua cidadania. Assim, poderão ser livres para criar uma nova realidade.

**ANEXO A** - Proporção de professoras entre os professores do Ensino Infantil,  
Segundo cor/raça. Brasil e Nordeste, 2009<sup>22</sup>

Cor/Raça	Professores/as na educação infantil			
	Brasil		Nordeste	
	%	Total * (nº absolutos)	%	Total * (nº absolutos)
Branca	57,5	197.539	30,9	26.779
Preta	6,1	21.028	8,3	7.193
Parda	35,8	123.051	59,6	51.706
Negra (preta + parda)	41,9	144.079	67,9	58.899
Indígena	0,3	931	0,6	502
Amarela	0,4	1.266	0,6	562
<b>Total**</b>	100,0	343.815	100,0	86.742

Fonte: FIBGE/PNAD microdados. \* Creche e pré escola. \*\* Excluídas pessoas sem declaração de cor/raça.

<sup>22</sup> ROSEMBERG, Fulvia. A Criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11283-educacao-infantis-conceituais&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educacao-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192) p.44

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. Tempos Líquidos. Editora Zahar. Rio de Janeiro, 2007.

BELOTTI, Elena Gianini. Educar para a submissão: O descondicionamento da mulher. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1979.

BICUDO, V. L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Ed.) Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Unesco/Anhembi, 1955. p. 227-310.

[www.blogueirasnegras.org](http://www.blogueirasnegras.org)

BOBBIO, Norberto. Igualdade e Liberdade. Editora Ediouro, Rio de Janeiro, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de novembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1991

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

<http://www.casaruibarbosa.gov.br/>

CAVALLEIRO, E. S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. dos S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista 1991, à Fundação Carlos Chagas, Caderno de Pesquisa SP (76), Universidade Gama Filho, São Paulo, SP, 1991. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/848.pdf> Acessado 06/06/2016.

Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra/ Body and hair as symbols of black identity. <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>

Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR /INEP, 2004

FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia (orgs). Educação Infantil em curso. Escola de Professores, Rio de Janeiro, 1997.

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2011.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na Educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. Florianópolis, SC. UFSC, 2005.

[http://www.geledes.org.br/impactos-do-racismo-no-cotidiano-da-sociedade-brasileira-alguns-apontamentos-sobre-o-processo-de-interdicao-escolar/?fb\\_ref=d4pgEfNzhZ-Facebook](http://www.geledes.org.br/impactos-do-racismo-no-cotidiano-da-sociedade-brasileira-alguns-apontamentos-sobre-o-processo-de-interdicao-escolar/?fb_ref=d4pgEfNzhZ-Facebook).

Acessado 06/06/2016

GIROUX, Henry. Para além das teorias da reprodução: teoria crítica e resistência em educação. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.15, set/dez, 2000.

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

KRAMER, Sonia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões. Fundação Carlos Chagas, Caderno de Pesquisa no. 93. UERJ, PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ. 1995. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/420.pdf>. Acessado 06/06/2016.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. Educação Infantil: Formação e Responsabilidade. 1a edição, Editora Papirus, Campinas, SP, 2013.

<https://jornalgggn.com.br/noticia/como-e-ser-negro-no-brasil-por-milton-santos>

MALACHIAS, Rosângela. Cabelo Bom. Cabelo Ruim. Coleção Percepções da diferença Negros e Brancos na escola. Volume 4. NEINB - Núcleo de Apoio à Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, SP, 2007. Disponível em <http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-4.pdf> Acessado 06/06/2016.

MARTINS, Roseli Figueiredo; PUGLISI MUNHOZ, Maria Letícia. Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha! São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 5). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(5\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(5).pdf)>. Acesso em 05 mar. 2012.

Ministério da Agricultura, estatísticas. Disponível em <http://www.agricultura.gov.br/portal/page/portal/Internet-MAPA/pagina-inicial/servicos-e-sistemas/sistemas/sif>

<http://publicacoes.uniceub.br/index.php/pade/article/view/579/521>. Acessada 08/06/2016

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICS, Anete. Infância, Raça e “Paparicação”, Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar. 2004.

PRIORE, M. História da criança no Brasil. São Paulo, Contexto, 1991.

RIBEIRO, Darcy. O Brasil como Problema. Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1995.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, no 107, PUC-SP, São Paulo, SP, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acessado 06/06/2016.

ROSEMBERG, 1999 apud IZQUIERDO, Maria Jesus, 1991. p.82 (IZQUIERDO, M. J. El Concepto de género. In: VILANOVA, M. (comp.). Pensar las diferen- cias. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1991. p. 35-43)

SANTOS, Joel Rufino dos. O que é racismo. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 82

SANTOS, Milton. Por Outra Globalização: Do pensamento único à consciência universal. Editora Record, São Paulo, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. A Corrida para o Século XXI: No loop da montanha-russa. Companhia das Letras, São Paulo, 2001.

SILVA JR, Hédio, BENTO, Maria Aparecida, CARVALHO, Silvia Pereira (coordenação geral) Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, São Paulo, 2012.

SILVA, C. I. Acesso de crianças negras à educação infantil. In ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (orgs.). Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas (SP): Papyrus, 2011, p. 121-138.

SILVA, C. V. M. da; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n.12, p. 257, 276, jan/jun., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

SILVA, Selma Maria da. Imagens de africanidade: uma leitura de mundo anti-racista. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Y. C. de. Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TORRES, Isanês da Silva Cajé; AMORIM, Roseane Maria. Criança negra e a Instituição Escolar: As relações entre a Educação Infantil e a identidade negra. Maceió, AL: Caped 2015. Disponível em: <http://sip2015.dmd2.webfaccional.com/trabalhos-identificado/877-com-identificac.pdf> Acessado: 06/06/2016

TRINIDAD, Cristina T. Um corpo negado: a importância da Educação Infantil para a construção e a afirmação da identidade étnico-racial de crianças pré-escolares. In: Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 366-383, nov./dez. 2015

VIDEIRA, Piedade. Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular. Revista PADÊ, v. 1, n. 2, Centro Universitário de Brasília. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://publicacoes.uniceub.br/index.php/pade/article/view/579>. Acessado em 06/06/2016

VIEIRA, Liszt (org.) Identidade e Globalização: Impasses e Perspectivas da Identidade e a Diversidade Cultural. Editora Record, Rio de Janeiro, 2009.