



# INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIAS E OS SENTIDOS DE SER CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## Childhood, experiences and the senses of being a black child in early child education

Alex Sander da **SILVA**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Criciúma, Brasil  
[alexanders@unescc.net](mailto:alexanders@unescc.net)  
<http://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

Marta Regina **FURLAN**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Londrina, Brasil  
[marta.furlan@yahoo.com.br](mailto:marta.furlan@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

### RESUMO

Um problema a ser enfrentado para se falar em educação infantil consiste na recusa em tratar um conceito único e restrito de infância e o de ser criança. O desafio que se apresenta nesse nível de ensino, se configura em identificar e promover concepções de infâncias, experiências e sentidos de ser crianças de forma plural e diversificada. Este propósito pode ser entendido na medida em que o pensar e o agir pedagógicos na educação infantil forem compreendidos e mediados por tensões étnico-raciais subjacentes do racismo estrutural que permeiam as relações educacionais. Nesse aspecto pretende-se aqui fazer uma reflexão sobre três temas, inicialmente distintos, mas que em algum momento se entrecruzam. A tentativa é apontar um recorte breve sobre cada assunto e tecer uma reflexão sobre a forma como esses podem ser tratados no campo educacional. O propósito diz respeito a compreender os sentidos de ser criança negra na educação infantil e os desafios na construção de uma educação antirracista nesse nível de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias. Experiências. Crianças negras. Educação Infantil.

### ABSTRACT

A problem to be faced when talking about early childhood education is the refusal to deal with a single and restricted concept of childhood and that of being a child. The challenge presented at this level of education is to identify and promote conceptions of childhood, experiences and meanings of being children in a plural and diversified way. This purpose can be understood insofar as pedagogical thinking and acting in early childhood education are understood and mediated by underlying ethnic-racial tensions of structural racism that permeate educational relationships. In this aspect, it is intended to reflect on three themes, initially distinct, but that at some point intersect. The attempt is to point out a brief clipping on each subject and weave a reflection on how these can be treated in the educational field. The purpose is to understand the meanings of being a black child in early childhood education and the challenges in building an anti-racist education at this level of education.

**KEYWORDS:** Childhoods. Experiences. Black children. Early childhood education.

## INTRODUÇÃO

O presente texto se estrutura na tensão entre o desejo de que todas as crianças tenham seus direitos garantidos e respeitados e a dureza do cotidiano vivido por tantas crianças neste mundo de contradições e complexidades. Os desafios são extensos não somente no campo político e social, como também no contexto pedagógico e educativo em que desde a mais tenra idade, as crianças são expostas a todo o tipo de situações, sejam elas, agradáveis ou não.

Em meio a esse tempo social marcado pela exuberante exposição da imagem e valorização do que se tem e do que se produz, na maioria dos casos, os espaços formativos se perdem em seus fundamentos teórico-metodológicos e se paralisam da crítica em favor de atender às exigências atuais e rápidas, eximindo-se da responsabilidade em desenvolver conhecimentos que são essenciais para o construto da humanidade de nossas crianças em toda a parte do mundo.

Os conceitos universais de solidariedade, respeito ao outro, valorização de si mesmo e do outro, empatia, criatividade, criticidade são expropriados do indivíduo e, no seu lugar, são refutadas as ideias e comportamentos padronizados em que as próprias narrativas tornam-se uma linguagem de repetições de modelos preestabelecidos pela sociedade instrumental e, que de certa forma, conduz a um tipo de frieza humana em que a “consciência da essência negativa na imanência da sociedade está bloqueada e só a negação abstrata responde pela verdade” (Adorno apud GRUSCHKA, 2014, p. 01).

Ao dirigir o olhar para as infâncias e as crianças, particularmente para as infâncias e crianças negras, é possível perceber que, muitas vezes, elas são inseridas em um contexto social e educativo que marca um modelo de infância e de ser criança distante das crianças reais e plurais. Há certa invisibilidade em relação às crianças negras que vivem e convivem com todos os tipos de situações e contextos, em diferentes territórios culturais, econômicos, educacionais, afetivos etc. A padronização do ser criança se revela nas atividades de prontidão que são usualmente reproduzidas, principalmente quando se trata de trabalhar a identidade e a estrutura corporal do ser humano e logo vem a pergunta, pelas crianças, que não se pode calar: “Professora, é para pintar de cor de pele?”. A “cor de pele” tornou-se uma cultura de representação da “pele” do ser humano revelada pela cor rosa ou salmão claro.

E, cotidianamente, vai marcando um território de padrões, de estigmas e de negligência face às diferentes características das crianças negras que, de certa forma, negam suas histórias, gerações, etnias, etc. A neutralidade docente é percebida pela entrega do lápis “cor de pele” e, diante disso, crianças que não têm aquele tom de pele se veem em uma situação de representação do que não é real, daquilo que não lhe confere a sua identidade.

Sobre isso, este texto objetiva de modo geral, refletir as infâncias, experiências e os sentidos de educar a criança negra na educação infantil. De modo particular, refletir sobre três temas, inicialmente distintos, mas que em algum momento se entrecruzam: infâncias, experiências e os sentidos de ser criança negra na educação infantil. A tentativa é apontar um recorte breve sobre cada assunto e tecer uma reflexão sobre a forma como esses podem ser tratados no campo educacional. No primeiro momento, a discussão se envereda sobre o olhar crítico e criativo de ser criança na educação infantil à luz das concepções de infâncias e experiências. Sequencialmente, a preocupação se volta na discussão sobre os sentidos de ser criança negra e as tensões étnico-raciais na escola infantil, conduzindo para um olhar crítico sobre a educação da criança negra no contexto atual e os desafios humanizadores do ensino num terceiro momento.

Enfim, trata-se de um ensaio cujas as reflexões apontam para os sentidos do ser criança negra na educação infantil. Isso implica um reconhecimento das diversidades étnico-raciais, bem como a necessidade de compreender que essas diversidades precisam ser permeadas por um conjunto de atitudes e práticas pedagógicas de cunho antirracista nesse nível de ensino da educação básica. Para obter êxito, nesse tipo de prática educativa, os professores não podem tratá-la do ponto de vista unicamente moral, mas apostar no seu conteúdo político. Tem que, além de desfazer da mentalidade racista e discriminatória, superar o etnocentrismo, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais e desalienando assim os processos pedagógicos da educação sobre o tema étnico-racial.

### **Infâncias e experiências: um olhar crítico e criativo de ser criança na educação infantil**

Etimologicamente, infância origina-se do latim *infans*, *infantis*, isto é, “que não fala, incapaz de falar” ou, ainda, “que tem pouca idade, infantil, de criança pequena”. Sobre esse conceito há a percepção de que a infância significa “incapacidade de falar”,

sendo constituída como uma etapa da vida envolvida por “dependência” e simplicidade. Entretanto, Walter Kohan (2007, p. 101) convida-nos a pensar a infância a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: “como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade”.

Nesta perspectiva, perceber as crianças contemporâneas como crianças significa afirmar suas disposições críticas e criativas, sobretudo, para criar novos olhares sobre a vida e a sua infância. Uma vez que elas estão constantemente explorando e investigando o mundo através de novas sensações e do ato brincante de olhar e sentir esse mundo à sua volta. Pelas lentes benjaminianas, as crianças podem ser reconhecidas como seres livres, que percebem os detalhes do mundo que lhes possam produzir experiências de vida significativas para que na sua vida adulta possam “narrar” memórias. E, ainda, com o exercício da sua imaginação livre elas podem ser tudo e fazer qualquer coisa ganhar vida e forma. Ou seja, são crianças que têm potenciais humanos inventivos, criativos, críticos e imaginativos capazes de desenvolver afirmações de si mesmo, de tecer leituras de mundo, desde que não bloqueadas ou cerceadas pelos problemas e dramas dos adultos.

Nesse sentido, é possível ampliar o olhar para a infância em um alargamento para infâncias que estão em todas as partes do mundo e que são representadas por crianças de características diversas, revelando gostos, comportamentos, leituras de mundo, modo próprio de pensar e ver o que está à sua volta, ou seja: gostam de brincar; aprendem por meio da atividade; têm necessidade de sentirem-se amadas e acolhidas, precisam de vínculos afetivos que lhes deem segurança, estabilidade e direção na vida; criam e usam diversas formas de expressão para se comunicar; têm peculiaridades que possibilitam identificá-las como crianças em um tempo que chamamos de infâncias.

A infância, também, não está limitada a uma etapa cronológica na evolução humana ou tão pouco associada apenas a um período do desenvolvimento humano; ao contrário, ela problematiza as relações humanas com a cultura e com a sociedade, elabora e reelabora histórias e narrativas sobre o mundo, por meio da linguagem, do pensamento, dos sentidos que dá ao mundo que lhe rodeia, principalmente, por conta do que é possível ser vivido e experienciado pelas crianças. Distante de ser uma etapa da vida natural e detentora de sabedoria, bondade, sinceridade e perfeição, a infância em seus diferentes contextos e territórios, é histórica, social e cultural, resultante das

atividades das crianças enquanto seres humanos ativos e dinâmicos em um tempo e contexto social em transformação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16) a criança é concebida como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Kulmann Jr (2004, p. 31) acrescenta que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. Ainda:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (KULMANN JR, 2004, p. 32).

A partir das considerações teóricas e oficiais, tem-se a compreensão de que a sociedade tem se deparado com essa realidade a tempo e que precisa ser melhor compreendida pelos adultos em relação às crianças. A criança ideal precisa dar espaço para as crianças reais, plurais, que precisam ter tempo e espaço para poder falar, narrar, brincar, se expressar, enfim, construir suas peculiaridades enquanto sujeito histórico e de direitos em um contexto marcado pela diversidade e pelas diferenças.

Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, pois somente com a Carta Constitucional de 1988 (BRASIL, 1988), esse direito foi, efetivamente, reconhecido, porque o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição os princípios e as obrigações do Estado com as crianças e o seu direito à educação.

Entretanto, é importante reconhecer que ao tratar do conceito de infâncias e de crianças, enquanto sujeitos de direitos, se faz necessário empreender a história da educação da infância que também sugere esse tipo de consideração, visto que se sabe que a situação sociocultural e as condições econômicas em que vivem as crianças, além do gênero e da etnia, exercem uma forte influência sobre elas e sobre os conhecimentos que as mesmas constroem. É fundamental o contexto social, psicológico, econômico, cultural, educativo de vida das crianças com quem se dedica

pensar uma educação e formação integral, principalmente porque é necessário tecer uma compreensão mais aprofundada de quem são as crianças e de como constroem conhecimentos no sentido de explicitar a larga diversidade sociocultural existente na escola da infância.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) preconizaram um trabalho voltado aos princípios fundamentais como solidariedade, respeito às diferenças culturais, valorização das identidades e singularidades das crianças, ou seja:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas (BRASIL, 2010, p.89).

Nesse documento a criança é concebida como rica em potencial, com saberes e experiências, que precisam ser considerados pelos adultos, seja na família ou na escola. Reitera-se a importância cada vez maior, nos dias atuais, de aprender a ouvir as crianças, visto que o adulto tem cada vez menos ouvido, entendido e dialogado com elas. Basta, desse modo, escutá-las para juntamente com elas enfrentar os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca. Essa presença ausente do adulto na vida infantil tem levado a uma fragilidade no campo das relações humanas entre as crianças e o mundo adulto, ou seja, a regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Os artefatos sociais e educativos construídos nos lugares de vida comum, como cronogramas, horários, rotinas e acabam ao invés de organizar as relações humanas, as controlar.

Barbosa (2016, p. 216) provoca a atenção sobre o tempo no cotidiano da escola infantil:

Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalistas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade.

Refletir criticamente como a sociedade concebe a infância e a criança é âncora para lutar em favor dos diferentes tipos de crianças e infâncias no sentido de legitimar “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à

discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). Nesse segmento, é crucial pontuar a necessidade de um olhar humanizador e ampliado sobre as infâncias, potencializando a visibilidade das crianças filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, indígenas, entre outros povos.

Sobre isso, Sarmiento (2016, p. 32) afirma que a “[...] infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”, a fim de possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais diversos, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

De pronto, ao longo da vida as crianças têm constituídas as suas infâncias entrelaçando-as com o mundo vivido, por meio das mudanças que se firmam ser necessárias para a grande engrenagem social, econômica, política, cultural e educativa. Nesse sentido, as crianças, de modo geral, independentemente de suas características, condições e ou possíveis limitações, vão desenvolvendo sua sensibilidade e percepção no mundo e construindo leituras sobre as espantosas descobertas do real que cerceia a vida humana: sons, cores, sabores, texturas e odores numa miríade de impressões que o corpo revela no processo de apropriação do sentido de viver e ser/estar no mundo.

Os sentidos de educar e o processo de investida na formação docente requer uma amplitude de olhar para as infâncias e para as crianças, visto que a infância é uma condição da experiência humana que se coloca como latência, como tensão constante entre tempo e experiência. É o ponto de partida para reflexões sobre a formação do sujeito, seu modo de pensar e agir. É reconhecida como o horizonte de possibilidade para pensar sua própria condição no mundo contemporâneo que tem perpassado por tantas mudanças.

Em Kohan (2007, p. 113), a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento que, de certa forma, ocupa um lugar de debilidade. Está mais articulada a uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo e se envolver num círculo repleto de intensidades. De antemão, “o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de um outro tipo de existência” (KOHAN, 2007, p. 114).

Por serem as infâncias e as crianças os pontos de reflexão neste texto, intenciona-se que toda a criança tem o direito a ser percebida e respeitada na sua individualidade e, para isso, os espaços educativos voltados ao trabalho na infância precisam pautar-se nos princípios de uma escola equitativa, plural e acolhedora, ou seja, um espaço no qual possa contar com a educação e o cuidado apropriados ao seu desenvolvimento e em que seja respeitada a sua condição peculiar de pessoa em formação. Sarmiento (2016, p.27) afirma que “respeitar o direito à participação das crianças tem se constituído um desafio diário para as práticas pedagógicas dos educadores, por requerer dos mesmos uma escuta sensível”:

[...] escuta enquanto processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada, mas tomam como ponto de partida o fato de crianças e adultos estarem expostos a múltiplas vozes, múltiplas perspectivas nos olhares e pensamentos sobre a aprendizagem, sobre a criança e sobre a profissão e, ainda, múltiplas noções de qualidade em educação.

A educação da infância ao ser pensada e ressignificada não basta simplesmente reproduzir modelos e ideais preestabelecidos. Daí a importância de um trabalho educacional que tenha como ponto de partida o reconhecimento daquilo “que é específico da infância; o seu poder de imaginação, fantasia, criação; e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, 2001, p. 81). A imaginação e a fantasia precisam permear o mundo infantil dando a leveza para o que ela vive na realidade.

Por isso, a escola deve dar oportunidade para que as crianças trabalhem juntas na exploração e na interpretação do mundo que as cerca, pois será dessa maneira que elas assumirão a responsabilidade da própria aprendizagem. Desta maneira, criar condições para um ambiente rico em oportunidades de desenvolvimento da criança e de seus profissionais, é condição necessária para uma educação emancipatória e não alienadora.

O que se propõe é que as escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação, da fantasia e da criatividade de todos os envolvidos. Assim, a educação da infância, além de ser considerada a primeira etapa da educação básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do seu bem-estar e a ampliação das experiências de todas as crianças.

## Os sentidos de ser criança negra e as tensões étnico-raciais na escola infantil

Ao tratar das infâncias e das crianças na contemporaneidade, logo vem o grande *slogan* que associa crianças a direitos. Mas direitos de quê? Do quê? Em quê? Há uma narrativa bem elaborada de um contexto regido por direitos quando menos eles existem. As autoridades educacionais discursam sobre democracia em um contexto que cada vez mais se coloca ausente. O mais preocupante é de que haja ideias modificadas que se dirigem a uma educação plural, quando acontece o contrário têm se fortalecido os padrões, os estereótipos e os estigmas, depositando a criança dentro do vidro<sup>1</sup>, onde lhe resta seguir os modelos pré-estabelecidos pela escola que vive na reprodução da exclusão e marginalidade.

Nesse segmento, as que conseguem escapar do vidro ficam à margem de uma sociedade de modelo e de padrões e, no caso de todas as crianças, e em especial das crianças negras, não é diferente, o que pode complexificar a situação, principalmente porque desde a mais tenra idade, a criança tem que frequentar espaços sociais, como é o caso da educação infantil, e tem que ir aos poucos se enquadrando em um modelo predeterminado de retaliação da subjetividade infantil.

A preocupação travada neste texto, de modo específico, se remete à criança negra e às tensões étnico-raciais na escola infantil advindas do racismo estrutural e da multiplicidade e formas de discriminação que, na maioria dos casos, inicia-se na própria organização curricular do trabalho educacional, se estendendo em práticas pedagógicas em sala de referência, que acabam dirigindo saberes e fazeres descomprometidos com a diversidade e o respeito pelas culturas e histórias de cada povo e sua etnia.

A presença da diversidade na educação infantil ainda é um assunto que se limita ao discurso nos documentos oficiais e pedagógicos e, em alguns casos, sutilmente em uma literatura ou outra e sem profundidade de discussão. As atividades acabam sendo direcionadas para os padrões de mercado e de uma homogeneização da educação e dos corpos humanos que, até a escolha do brinquedo, revela uma concepção marcada por uma sociedade de exclusão em relação aos diversos tipos e características físicas e humanas.

De acordo com Carneiro e Russo (2020), o Brasil é o país que representa a maior população de origem africana fora do continente da África e, entretanto, essa

---

<sup>1</sup> Termo utilizado a partir do texto literário "A escola de vidro" de Ruth Rocha.

pluralidade étnica ainda é tímida no cotidiano educativo em decorrência das atividades planejadas, dos conhecimentos elaborados e do processo de ensino e aprendizagem das crianças nos diversos níveis de ensino, especificamente na educação infantil, que se limitam a um tipo de discussão precária e moldada a um viés superficial de saber.

Há apenas, em alguns casos, momentos de breves discussões quando a escola infantil adota o sistema de datas comemorativas e, nesta data específica faz menção e produz um certo tipo de atividades para lembrar da história africana e das questões relacionadas aos povos africanos. Todavia, essas atividades estão distantes de desenvolver nas crianças uma preocupação crítica em relação ao pensar humanizado e de valorização da cultura negra e às vivências concretas dos sujeitos, às suas formas subjetivas de conceber o mundo, suas particularidades e semelhanças construídas ao longo do processo histórico e social.

Silva, Vítório e Canarim (2018, p. 21) complementam:

Fugir deles é dar mais força as concepções e práticas arraigadas de preconceitos raciais, historicamente construídos e reproduzidos na sociedade. Com o mito da democracia racial no Brasil, houve um processo de esvaziamento dos sentidos de negritude. Em consequência ocorreu um forte esgotamento da infância negra, fazendo com que as crianças tenham dificuldade de se afirmarem negras.

A ausência dessa consciência crítica é revelada na música infantil, por exemplo, que há tempo se reproduz na escola com as crianças até cinco anos e que em nenhum momento se parou para analisar e refletir o conteúdo e o que está por traz da letra que gera o ritmo, gesto e movimento das crianças. A fim de lembrar desta música, eis a parte primeira da letra.

*Sambalelê*

*Sambalelê tá doente  
Tá com a **cabeça quebrada**  
Sambalelê precisava  
É de umas **boas lambadas**  
Samba, samba, samba oh-lelê  
Samba, samba, samba oh-lalá  
Samba, samba, samba oh-lelê  
**Pisa na barra da saia [...]***

Fonte: <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984006/>

Em conformidade com a parte primeira da música, há a nítida percepção que se trata de uma escrava negra que sofre todo o tipo de vergonha, humilhação e barbárie e, ainda, mesmo depois de todo o tipo de crueldade tem que se submeter a “sambar”, ou seja, oferecer algo de lúdico e agradável ao seu “senhor”, que no caso do contexto está representado pelo “branco”. Esse trecho é uma pequena demonstração do que é

cotidianamente desenvolvido nos contextos educativos e, que de maneira insignificante, é trabalhado como se fosse somente mais uma música a se cantar com as crianças. Há uma cínica propagação do racismo nos rituais pedagógicos; e há também a negligência histórica e cultural acerca do movimento negro e da própria subjetividade política ativa do negro e de toda a sua luta por melhores condições humanas.

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 120) quando trata do racismo contra judeus e da forma como foram tratados, afirma que “isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente [...]”. Sobre isso, é importante considerar, ainda que é preciso discutir sobre o racismo nos ambientes educativos e, caso isso não aconteça, não há como buscar avanço educacional sem trabalhar com a autoestima da criança negra.

Adorno (1995), ainda, alerta para o perigo da cegueira que se espalha pela sociedade e que também pode se dirigir para as questões pedagógicas, ao subestimar a capacidade das nossas crianças em compreender criticamente e de maneira sensível o mundo e as complexidades que nele há. A educação não pode ser desenvolvida de maneira dura e fria, deve ser impulsionada pela capacidade de amar, de se envolver, de se responsabilizar pelo outro e com o outro na grande dinâmica da vida e da humanização. Diante disso, “[...] a educação já não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais. A educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos” (ADORNO, 1995, p. 141).

Sobre isso, é urgente a reflexão sobre a presença da representatividade da criança negra no convívio social das crianças e nos espaços infantis, a partir das interações, trocas de experiências, culturas, valores, leituras de mundo, peculiaridades entre crianças, reconhecimento das identidades, autoestima, autodeterminação, diversidade étnica, etc. Essa representatividade é uma maneira de luta e de busca por uma educação mais humanizadora do ensino, visto que a criança negra está em todas as turmas e, muitas vezes, é identificada em uma condição inferiorizada da criança “branca” e gerando cotidianamente na criança negra a retraída e a vergonha de sua identidade.

A criança negra na escola infantil precisa ser acolhida na sua autoimagem quanto com à imagem do outro, na sua diversidade étnica, na sua história e do seu

povo, na luta contra toda a forma de racismo existente. Segundo Silva, Vitório e Canarim (2018, p. 23),

Um primeiro passo, para o reconhecimento do racismo, é afastar a ideia de democracia racial, isso outorgaria maior consistência no discurso e nas práticas sociais do seu combate. A desmistificação da ideia de convivência pacífica entre negros e não-negros no Brasil, deveria ser um dos primeiros passos que se deveria dar como forma de fortalecimento da luta do povo negro contra a discriminação racial. Um segundo passo, seria construir um movimento de oposição à ideologia dominante, criando assim bases político-culturais de combate não apenas ao racismo, mas também ao capitalismo.

Na luta contra o racismo é possível ampliar o horizonte do olhar da criança negra na escola, a fim dela sentir pertencimento, sentir que também tem seu lugar, assim como as demais crianças, tanto durante as relações de brincadeiras, na escolha dos brinquedos, nas atividades realizadas, quanto na participação das propostas lúdicas entre crianças e entre crianças e professoras. Assim, por meio do universo lúdico e da brincadeira, é possível que as crianças ampliem a sua percepção de mundo, bem como aprendam sobre o funcionamento da vida cotidiana. A partir disso, pode se constituir uma série de “verdades” que lhe acompanharão pelo resto da vida.

Nesse âmbito, nota-se a necessidade de um aprofundamento sobre um tema que ainda requer muitos debates. Um deles é a falta de representatividade racial dentro das escolas. Essa representatividade, que pode vir agregada ao brinquedo, pode ser decisiva na construção de uma imagem ou autoimagem (para a criança que se reconhece no brinquedo) positiva. É preciso que estes objetos estimulem o conhecimento de si e do outro e ajudem a criança a enxergar a si e ao colega, sendo possível que o brinquedo faça refletir a criança que brinca com ele. Essa diversidade é extremamente importante para que todas as crianças possam lidar com o diferente no outro, respeitando-se mutuamente e convivendo com as diferenças, aceitando os diversos tipos físicos.

Na seção posterior recorreremos às possibilidades pedagógicas através da referência a algumas literaturas infantis que tratam de uma maneira peculiar as questões étnico-raciais. Elas incorporam os aspectos importantes das diversidades no âmbito da educação infantil como fatores emancipatórios e humanizadores contra o racismo.

## Educação da criança negra e desafios humanizadores do ensino

Há aqui a necessidade de compreender os sentidos de ser criança negra na educação infantil e os desafios na construção de uma educação antirracista nesse nível de ensino com vista à construção de uma sociedade na qual o direito à educação é destituído das dimensões étnicas, mas o mesmo direito não é comedido para todos e pressupõe dependências.

Por conseguinte, a luta pelos mesmos direitos se faz urgente e necessário não somente nos discursos, mas na própria materialização da vida e das relações sociais e educacionais, visto que é de fato afirmar que ainda é forte a discriminação dos negros e em especial da criança negra, fruto da intransigente busca de padronização da cultura hegemônica que toma os que se distanciam desses padrões como potenciais objetos passíveis de inferiorizações diante do aparato cultural (MWEWA et al, 2017).

Diante disso, Adorno (1995) aponta o imperativo de desbarbarização como possibilidade dialética de reverter o quadro em que os processos educativos tornam-se *locus* de assujeitamento e acomodação ao processo de discriminação e exclusão, na qual a mera atividade repetidora se deixa tornar mais relevante do que trazer as discussões que são pertinentes em relação à educação da criança negra na escola, até porque muitas dessas crianças passam anos escolares sem oportunidade de narrar suas experiências e pensamentos. Portanto, se faz necessário refletir sobre quais referências têm sido utilizadas no processo de perpetuação do imaginário das crianças negras, que quase sempre sofrem por serem realocadas em um local de inferioridade.

Nesse prisma, o racismo atua como mecanismo de constituição de imagens distorcidas da historicidade da cultura negra. Esse processo racista legitima um conjunto de modelos pré-estabelecidos de vida a ser seguido pela sociedade que, na maioria das vezes, segue um modelo europeu que desmonta as identidades negra na sociedade e nas instituições formativas.

Ainda, esse desmonte das identidades da criança negra está associado aos espaços, principalmente educativos, que em suas propostas pedagógicas dirigem para uma narrativa bem montada que categoriza as diferenças e, no caso, a criança negra. Isso pode ser exemplificado nas narrativas que são apresentadas sempre fortalecendo a cultura europeia, o belo associado ao branco quando os príncipes e princesas e heróis e heroínas são brancos e brancas e quando mostram o negro sempre dentro do navio compartilhado do que é feio, destruído, marginalizado.

Isso incita na busca de pensar e refletir em torno de quais referências a escola tem direcionado as crianças negras para a construção da sua identidade em relação às imagens que ligam os sujeitos que não se enquadram nos padrões de branquidade e quando os negros estão sempre associados aos estranhos, “pretinhos”, marginais, empregados, escravizados, servos, malandros, bagunceiros no sentido de sempre coisificar as crianças.

No sentido de desenvolver uma educação mais humanizadora no ensino, há a necessidade de revermos esses rituais educativos, que cada vez mais têm cristalizadas as ações racistas, e de exclusão, no interior da escola. Para isso, principalmente, pensando no mundo imaginário da criança, na fonte impulsionadora da vida infantil, que é a aprendizagem por meio da fantasia, da criatividade, da imaginação, da expressividade, da ludicidade, tem-se como uma das possibilidades metodológicas de trabalho, precisamente as narrativas literárias deste tempo contemporâneo, que desdobram em trazer várias contribuições para o trabalho pedagógico em sala de aula, mediando a construção da identidade da criança negra em relação às demais crianças.

Como possibilidade de sugestão, há algumas obras que podem ser trabalhadas com as crianças de meses até 5 anos de idade e que trazem a representatividade da criança negra, a diversidade, a ancestralidade e a importância de celebrar as próprias origens e traços em páginas escritas e ilustradas na história literária infantil, a citar: a) *O Pequeno Príncipe Preto*; b) *Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser*; c) *Meu crespo é de rainha*; d) *Princesas negras*; e) *A cor de Caroline*; f) *Bucala: a Princesa do Quilombo do Cabula*<sup>2</sup>, entre outras histórias. Na sequência serão feitos os comentários de, pelo menos, três histórias literárias e as temáticas envolventes.

A história de *O Pequeno Príncipe Preto* (figura 01), como uma adaptação da obra *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry, origina de uma peça de teatro que tem como protagonista um príncipe mirim negro. A história retrata as viagens deste príncipe por diferentes planetas e, além das ilustrações, busca trabalhar palavras do dialeto Iorubá que, torna-se uma possibilidade significativa de trabalho para que as crianças possam entrar em contato com temas fundamentais relacionados aos movimentos antirracistas, além de discussões relacionadas à ancestralidade, representatividade e sobre o valor dos laços familiares.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://bebe.abril.com.br/familia/8-livros-que-trazem-representatividade-negra-para-as-historias-infantis/>

**Figura 01:** *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: <https://www.novafronteira.com.br/o-pequeno-principe-preto>

A literatura infantil *Meu crespo é de Rainha* (figura 02) escrito por *bell hooks*, sendo um dos importantes nomes no ativismo negro e feminista, busca na história apresentar, por meio da poesia, a beleza e a celebração do cabelo crespo, no caso da rainha. A partir dessa chamada em relação ao cabelo crespo, busca direcionar o olhar para os diferentes penteados e estilos de cabelo crespo, no sentido de quebrar o estereótipo de que princesas e rainhas precisam ter fios longos e lisos, a fim de que haja o grande objetivo na história de que é fomentar nas crianças a autodeterminação, autoavaliação, a autoimagem positiva de si mesmo, principalmente as que têm cabelo crespo e que possam se sentir representadas e para que as crianças não negras possam também ampliar seu olhar de referência de beleza por meio das características de cada um.

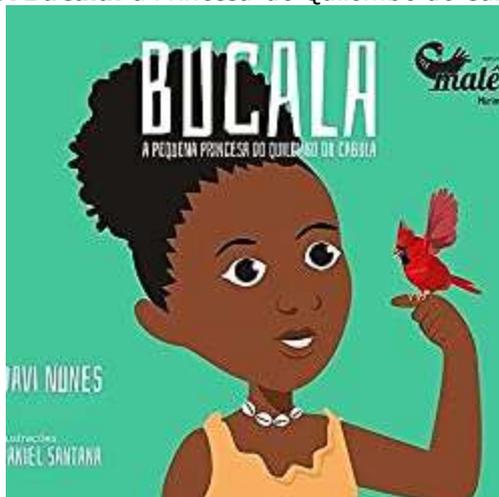
**Figura 02:** *Meu crespo é de Rainha*



Fonte: <https://www.boitempoeditorial.com.br/resizer/view/900/900/true/false/550.jpg>

E, por fim, a história *Bucala: a Princesa do Quilombo do Cabula*, de Davi Nunes apresenta a história de Bucala que é uma princesa de grande porte que vive em um quilombo em contexto da escravidão. No decorrer da narrativa literária procura descrever toda o cotidiano vivido pela menina princesa Bucala que, no seu dia a dia, revela elementos importantes para serem trabalhados com as crianças em sala no que se refere à cultura negra e quilombola. Além disso, busca-se realçar as características da menina negra e, por exemplo, a valorização do cabelo crespo e o aprendizado sobre os diferentes reinos africanos, por meio de um texto envolvido por aventura e com ilustrações vibrantes.

**Figura 03:** *Bucala: a Princesa do Quilombo do Cabula*



Fonte: <https://www.editoramale.com.br/product-page/bucala-a-princesa-do-quilombo-do-cabula>

A partir destas breves apresentações literárias, o convite é de que haja o consenso por parte da educação infantil e dos professores de que as crianças precisam conhecer e refletir sobre as diferentes culturas, etnias, movimentos sociais e no caso a literatura pode ser uma das possibilidades metodológicas lúdicas para este objetivo de aprendizagem. De fato, é inegável de que a principal tarefa da escola infantil é de desenvolver nas crianças a capacidade de pensar e de tomar decisões, o que significa ir além das formas reprodutoras e cerceadoras do pensamento e do conhecimento preestabelecidos.

Em Adorno (1995) buscamos um arcabouço substancial de diálogo para a educação e para o trabalho docente, com vista à resistência frente ao que está posto pelos moldes sociais e econômicos e educacionais. Pela educação, enquanto processo de análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da sociedade, há a possibilidade de se estabelecerem práticas de resistência contra a

barbárie pela experiência e tomada de consciência, de autorreflexão e autodeterminação pelos indivíduos.

O desafio é pensar a experiência formativa no seu sentido emancipatório para o trabalho com a criança, como possibilidade de resistência ao instituído pelo racismo estrutural na sociedade. Nesse sentido, os espaços educativos e o professor, no exercício de sua atividade intelectual com a crítica imanente e a autorreflexão, precisam ressignificar o sentido da educação da criança negra, para que esta possa efetivamente ser envolvida pelo processo de respeito, valorização e humanização.

## Conclusões Inconclusivas

*[...] E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:  
– Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?  
E ela respondia: – Conselhos da mãe da minha madrinha (Ana Maria Machado).*

Ao retomar o objetivo principal deste artigo, novos desafios são postos. A escola da infância precisa buscar novos horizontes educativos e formativos, trazendo para seu interior uma educação sensível à diversidade e com vistas ao processo de humanização de todos. As crianças negras precisam ser reconhecidas em suas culturas, histórias, tradições, características e ter pertencimento para participar efetivamente da história a partir da interação com as demais crianças e não somente frequentar o mesmo lugar educativo.

Aos professores, é incumbida a tarefa de rever suas intenções pedagógicas e seus objetivos de aprendizagem a fim de que haja uma reformulação em seus planejamentos de ensino, distando-se de atividades e posturas estereotipadas e modeladas do ensino e reduzidas ao embrutecimento humano pela repetição do sempre idêntico.

Diante disso, é oportuno acreditar que a luta parte dos adultos que são responsáveis pelas crianças negras e não a partir delas. Para isso, há a necessidade de revisitarmos nossos conceitos, nossas posturas e novas bases pedagógicas. Descansar jamais. A trilha é complexa e cheia de desafios, mas quando é efetiva a compreensão e tomada de consciência para onde a educação deve conduzir, não há dúvida de que resistir sempre é preciso. Portanto, é fundamental que haja uma ação mediadora na luta contra toda a forma de racismo social e estrutural e que seja possível a promoção da diminuição das desigualdades sociais e étnicas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2010.

FRANÇA, Rodrigo de. **O Pequeno Príncipe Preto**; ilustração Juliana Barbosa Pereira. -1. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020. 32 p.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza Burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014 (Coleção Educação Contemporânea).

*hooks, bell*. **Meu crespo é de rainha**. Ilustrações Chris Raschka. São Paulo: Editora Boitatá, 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. (org). **Formação de profissionais de educação infantil**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, Ravil, 2001.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MWEWA, Christian Muleka *et al*. Implicações étnicas e práticas pedagógicas na educação infantil em Três Lagoas, MS. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 86-98, 2017.

NUNES, Davi. **Bucala**: a pequena princesa do Quilombo. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Malê Mirim, 2019.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras da infância. In: PASSEGGI, FURLANETTO e PALMA (orgs). **Pesquisa (auto) biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p.77-94

SILVA, Alex Sander da; VITÓRIO, Janaina Damásio; CANARIM, Guilherme Orestes. Negritude e infância negra: usos e sentidos em contos de mãe Beata de Yemonjá. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, nº 9, p. 20 a 31, set/dez, 2017.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIAS E OS SENTIDOS DE SER CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Childhood, experiences and the senses of being a black child in early child education

#### **Alex Sander da Silva**

Doutor em Educação  
Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação  
Criciúma, Brasil

[alexanders@unesc.net](mailto:alexanders@unesc.net)

<http://orcid.org/0000-0002-0945-9075>

#### **Marta Regina Furlan**

Doutora em Educação  
Universidade Estadual de Londrina – UEL  
Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação  
Londrina, Brasil

[marta.furlan@yahoo.com.br](mailto:marta.furlan@yahoo.com.br)

<https://orcid.org/0000-0003-2146-2557>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida Gílio Búrigo, 191, 88815-300, Criciúma, SC, Brasil. Campus Universitário Cx. Postal 10011 Londrina PR 86.057-970 Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao financiamento para a pesquisa da FUCRI-Fundação Educacional de Criciúma pelo aporte de recursos do Pró-stricto PPGE-Unesc para realização de atividades de pesquisa; A Fapesc – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Santa Catarina. A Capes pela bolsa de Estágio de Pós-Doutorado da Professora Marta Furlan realizada no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc. Agradecemos a Universidade Estadual de Londrina e ao Programa de Pós-graduação em Educação pela liberação da professora Marta para realização do estágio de Pos-doutorado.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** A. S. Silva, M R. Furlan

**Coleta de dados:** A. S. Silva, M R. Furlan

**Análise de dados:** A. S. Silva, M R. Furlan

**Discussão dos resultados:** A. S. Silva, M R. Furlan

**Revisão e aprovação:** A. S. Silva, M R. Furlan

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### FINANCIAMENTO

FAPESC. Capes

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir ir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 14-09-22 – Aprovado em: 19-03-23