

COMO O RACISMO ESTRUTURAL ATRAVESSA A AUTO IMAGEM DAS CRIANÇAS NEGRAS

RESUMO

Este artigo buscou investigar a constituição identitária das crianças negras brasileiras e a percepção delas sobre sua etnia e cor, a partir da observação do berçário ao pré-escolar de uma Creche Municipal do Rio de Janeiro. O texto reflete sobre como a subjetividade da criança pequena é afetada pelo racismo estrutural, uma vez que, na mais tenra idade, quando são bebês, elas se amam e se admiram e, ao crescer, relatam que não querem ser negras, ter cabelo crespo ou pele preta. Sem a pretensão de abarcar todas as questões envolvidas na temática antirracista, consideramos que, no contexto histórico do racismo no Brasil, a representação humana embranquecida neste país atravessa a autoimagem do negro desde a infância, reforçando a autodepreciação, a rejeição da própria imagem e a resistência às suas características físicas; além da negação dos referenciais africanos. A relevância escola na valorização da cultura afro-brasileira emerge na estruturação de uma autoimagem positiva desses alunos.

Palavras-chave: Racismo estrutural, Identidade Negra, Crianças

Erika Loureiro de Carvalho¹
Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves²

INTRODUÇÃO

Como mulheres negras-autoras, seguimos nosso processo intelectual com a consciência de que nossos ancestrais viveram pisando devagarinho no chão brasileiro, tendo que habituar-se com dores, açoites, violência sexual e censuras, pisando no chão de forma comedida, principalmente as mulheres, que foram submetidas às várias formas de violência, inclusive sexuais: “O destino da mulher negra no continente americano, assim como o de todas as suas irmãs da mesma raça, tem sido, desde a sua chegada, ser uma coisa, um objeto de produção ou de reprodução sexual” (GONZALEZ e HASENBALG, 2022, p. 47-48).

Diante da estrutura racista, o racismo está presente em diferentes contextos e relações sociais. Como informam pesquisadores sobre o assunto, é na escola que ele se manifesta com maior intensidade, em função de práticas curriculares monolíticas, monoculturais e eurocêntricas, que afirmam e privilegiam a branquitude cotidianamente, seja pelos livros

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pesquisadora do Grupo de Estudos Multiculturais, coordenado pela Professora Dr^a Ana Ivenicki. E-mail: erikaloureiro@hotmail.com

² Professora Dr^a do Departamento de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, FEBF. Professora de educação Infantil da SME/RJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos Multiculturais, coordenado pela professora Dr^a Ana Ivenicki. E-mail: dendrikagoncalves@gmail.com

didáticos, pelas atitudes, pelos murais ou na composição do quadro de funcionários/apoio. É na escola o espaço, no qual muitas crianças experimentam, o racismo pela primeira vez.

A escravidão no Brasil, legal e oficialmente, tem seu término marcado pela promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, sob a concessão da princesa Isabel³. Mas hoje, no século XXI, compreendemos que essa tal liberdade não passa de uma falácia de libertação, registrada em apenas em documento legal. A “liberdade” desassistida e desestruturada manteve em curso o projeto político colonial escravocrata, que reverbera até os dias atuais nos corpos negros - basta analisar os índices socioeconômicos e de desenvolvimento humano - a população preta é a mais afetada, estando sempre nas piores condições quando o tema é acesso à educação, trabalho, moradia e saúde.

Embora nos termos da lei a escravidão esteja extinta, a ausência de políticas públicas nas áreas de saúde mental, cultura, trabalho, geração de renda e inclusão perpetuam o sistema escravocrata e os processos de subalternização e exclusão da população negra. O racismo, erva daninha estrutural e estruturante de nossa sociedade (GOMES, 2017), ainda é responsável por manter a sujeição do povo preto, pois essa tal liberdade não foi equitativamente vivida.

Trazer à tona o racismo estrutural brasileiro é resistência; é atuar na contramão do discurso que perpetua o mito da democracia racial. “As principais características do racismo estrutural, reforça o jurista Silvio Luiz de Almeida (2018), são, por um lado, a negação do próprio racismo como sistema de opressão e, por outro, a defesa de uma ideia de humanidade universal”. (COMITE CIENTÍFICO, 2021, p.16)

Não é possível pulverizar a ideia de uma harmonia entre as identidades plurais quando a raça, enquanto atributo, estrutura discursos e práticas discriminatórias e racistas. Sempre é bom lembrar: é sobre racismo que precisamos falar. É nesse contexto de negação oficial do racismo e de permanentes processos de marginalização da pretitude em suas diversas formas, inclusive estética, que as crianças negras se constituem no Brasil. E é justamente em função do racismo que lançamos um olhar para a construção da subjetivação de e da autoestima de crianças na educação básica, com recorte específico na educação infantil.

Esse texto assumiu o escopo de refletir a relação racismo, educação infantil e construção da imagem de si, a partir da análise de fotografias e atitudes de duas crianças do berçário I, em uma creche municipal na cidade do Rio de Janeiro. O percurso metodológico se fundamentou

³ De modo histórico crítico já se tem hoje conhecimento de que a Lei Áurea não representou o fim da escravidão, se considerarmos os aspectos de reparação e equidade. Portanto, este ato é apenas um simbolismo formal de interesse da política internacional daquela época.

na análise do material, que categorizamos como registro/documentação pedagógico (MALAGUZZI, 2016), considerando as fotografias e o registro da professora da turma. Para Malaguzzi (2016), a documentação pedagógica possibilita um maior alcance e visibilidade para o trabalho construído entre a professora e as crianças.

Educação Infantil: creche, atendimento à infância e mulheres pretas

Iniciamos o texto, explicitando o lugar da mulher-negra, traduzindo parte de nossa epistemologia. Na epígrafe, ecoa a voz de Dona Ivone Lara e seguimos com nosso referencial feminino empretecido. Em um texto que se estrutura em debater racismo e subjetividade na educação infantil, reconhecer a importância das mulheres negras é o mínimo, principalmente quando o nosso lugar de fala tem a creche como interlocutora.

A educação infantil que vivemos e construímos hoje teve como marco movimentos feministas, incluindo a luta de mulheres-mães-negras e periféricas que precisavam deixar seus filhos em um local seguro durante a longa jornada de trabalho.

Djamila Ribeiro, no capítulo Feminismo negro como perspectiva emancipatória, destaca que falar da luta por creches é essencialmente falar de mulheres que mais sofrem com a omissão do Estado e se veem desamparadas em vários sentidos e com menos 29 possibilidades de transcendência. Como destaca a autora, essas mulheres são em sua maioria, negras e pobres, e sofrem com a falta de vagas nas creches, precisando lutar para ter onde deixar seus filhos. Ao longo do seu capítulo, aponta que pensar numa luta feminista sem pensar nessas mulheres é ineficiente (TELES, 2018, p. 28-29).

As creches em seu surgimento se direcionavam quase que exclusivamente às crianças filhas e filhos de operárias; estando a pré-escola e ou os jardins de infâncias mais inclinados a atender crianças burguesas. Talvez a relação creche mães-negras e periféricas, justifique a visão assistencialista e compensatória que perdurou por anos no atendimento realizado nas creches. As creches eram vistas como um local para cuidar, guardar e alimentar crianças, em sua maioria filhas de mulheres-mães-negras. Não seria equivocado afirmar que as creches, em seu início, atendiam majoritariamente crianças negras.

Embora a visão e a prática assistencialista tenham perdurado por anos no atendimento destinado às crianças das mulheres-mães-negras, a década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, impôs legalmente um reordenamento desse atendimento, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, organizada em creches e pré-escolas, em função da faixa etária. Desde então, a creche social e legalmente deixou de ser o espaço para

uma educação compensatória e protetora para as crianças filhas de mulheres-mães-negras e assume o binômio cuidar e educar como forma concreta de assegurar o direito à educação das crianças pequenas.

De acordo com a atual LDBEN, Nº 9.394/96: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O passado-presente da creche no Brasil já assinala que, por um longo período, filhas/filhos de mulheres-mães-negras receberam, de forma quase que prioritária, um atendimento compensatório nas creches e posteriormente na pré-escola, diante do fracasso das crianças de classes operárias na primeira série primária. Portanto, defendemos nesse texto, que o desenvolvimento integral, que abrange os aspectos físico, psicológico, intelectual e social não deve se ancorar no cuidar, dentro de uma interface/lógica compensatória, a partir de práticas que priorizem ações mecânicas de cuidado, pelo contrário, o cuidar proporcionado na creche legalmente deve estar articulado com o educar, incorporando as necessidades para o desenvolvimento integral da criança.

O cuidar se articula à concepção de criança como sujeito sócio-histórico e produtora de cultura. No caso, específico de crianças negras, não podemos ignorar as histórias de racismo. Ao defender a proposta de cuidado integral na creche, abarcamos em nossas reflexões, à urgência da educação antirracista, considerando os efeitos danosos do racismo estrutural no corpo e na mente das crianças pretas. Advogamos pelo letramento racial e a educação étnico-racial na creche.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010) assinalam para a importância da educação étnico-racial, quando reconhecem a relação da proposta pedagógica com a diversidade das culturas africanas e afro-brasileira, atentando para o combate ao racismo e à discriminação. É dentro dessa dimensão, que defendemos uma educação antirracista na creche.

Na estruturação do binômio cuidar-educar, combater o racismo é essencial para cuidar da subjetividade, do corpo e da construção estética das crianças pequenas, que se constituem dentro da hierarquia do racismo estrutural. Como destacou Souza (2021) “é a autoridade da estética branca que define o belo e sua contraparte, o feio, nesta sociedade classista, em que os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos” (p. 58).

Subjetividades, estética e racismo na educação infantil

Como pesquisadoras e intelectuais antirracistas, já algum tempo, estamos envolvidas com discussões que atravessam a questão do racismo na educação infantil e, majoritariamente, apesar da tenra idade, é possível notar que, mesmo pequenas, as crianças transbordam discursos, sentidos e práticas racistas, sempre que possível apresentam atitudes de rejeição ao corpo negro, seja o seu ou de outro (CAVALLEIRO, 2005 e 2006).

Ao corpo negro, o sistema brasileiro deixou de herança a exclusão, a subalternização, o desemprego, a fome, a violência, as péssimas condições de moradia, o epistemicídio, o racismo e o genocídio de sua juventude. Trata-se de um racismo violentamente sofisticado que fragiliza identidades e atravessa a subjetividade, ferindo a construção da identidade negra, que se constitui num contexto de fortes marcas e dores advindas do racismo estrutural.

Enquanto os negros têm como herança racista a rejeição de seus traços fenóticos, os brancos têm como legado os privilégios da branquitude. É no branco que COMITÊ CIENTÍFICO (2021) carrega o estereótipo da beleza, que de forma violenta nós negros aprendemos a odiar nossa cor, nosso cabelo, nosso corpo, nosso cheiro. Nesse sentido Souza (2021) expõe:

(...) a violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal do ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. (p. 25)

O racismo estrutural tece com fio de seda e lâmina de navalha sua perversidade, que se manifesta na linguagem verbal e não verbal e em diversas práticas sociais que atravessam e afetam a constituição da subjetividade da população preta.

Pelo exposto, é nítido que como mulheres-pesquisadoras negras assumimos nossa consciência acerca do racismo estrutural e seu efeito necrótico na constituição da identidade e das subjetividades de negros e negras, desde a primeira infância. Reconhecemos que a educação, quando assume o combate ao racismo com prioridade, incorpora o cuidado e a proteção integral das negras, já que o racismo estrutural mantém ativo na escola a valorização do branco e dos elementos que constituem branquitude. Em outras palavras a cultura escolar é branca ou se esforça em função do embranquecimento; é uma relação proporcional: o belo está diretamente para a branquitude, enquanto o feio está para os negros.

Nossa experiência com a educação infantil e a luta antirracista, até 2023, nos colocou diante das diversas denúncias e problematizações já levantadas por diferentes intelectuais negras como Cavalleiro (2005 e 2006) e Gomes (2007). Nossas experiências têm encontrado

eco nas pesquisas sobre racismo e quando trazemos para o cerne nossas vivências na educação infantil e o acúmulo de pesquisas de intelectuais brasileiros que abordam racismo e a educação da primeira infância, encontramos muitas similitudes. Agir e pesquisar com a educação infantil, incluindo a creche e a pré-escola, têm revelado que desde a mais tenra idade as crianças apresentam sinais do racismo estrutural em suas interações e brincadeiras.

Educar, cuidar e educação étnico-racial na educação infantil

Com relação ao percurso teórico-metodológico, assumimos a dimensão professora-reflexiva, apoiadas em algumas proposições de Freire (1996), com destaque para a proposição de que não há ensino sem pesquisa, tampouco docência sem discente. Amalgamamos no cotidiano da creche a indissociabilidade entre teoria e prática, levando à cabo, a reflexão. Dentre as questões postuladas por Freire, alguns anúncios chamam nossa atenção e atravessam a prática pedagógica, como a ideia do inacabamento, que assinala para a busca contínua e explícita que não há ponto final, ressaltando o movimento de circularidade.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

É esta direção de ensino que adotamos como estratégia docente; utilizando a relação intrínseca com os documentos/materiais pedagógicos. Portanto, durante as ações de interação e brincadeiras com as crianças na creche, a prática pedagógica se estabeleceu, tendo como foco o registro/documentação pedagógica, principalmente quando as relações são estabelecidas com crianças bem pequenas, que ainda não têm estruturada a linguagem oral. Além disso, a observação e o registro são interfaces da avaliação na educação infantil, como postula o artigo 31 da LDBEN.

Para efeitos de análise, trouxemos o registro fotográfico, atravessado pelo olhar da professora. A professora⁴, que assume a pesquisa como interface da prática cotidiana, tem o diário de campo (conhecido como caderno da turma) como base principal para anotações e

⁴ É importante destacar que a professora que compartilhou sua experiência é uma das autoras desse texto. Atua na educação da primeira infância, desde o início dos anos 2000, tendo sua trajetória marcada pelas creches vinculadas na assistência social. Posteriormente, em 2010, quando a prefeitura do Rio de Janeiro realiza o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil do município, a referida professora presta o concurso é aprovada, classificada e começa a escrever sua história com as crianças pequenas, na educação infantil carioca, pela secretaria municipal de educação. Defende a dimensão professora reflexiva, sem abandonar os critérios éticos que tange o desenvolvimento de pesquisa no Brasil.

avaliações sobre o percurso das crianças e suas reações em relação às atividades, com as demais crianças e demais adultos da creche. Nesse caderno foram realizados os registros de atividades.

Em 2023 fomos nos constituindo professoras de bebês, de acordo com os documentos oficiais e legais que norteiam a educação infantil, defendendo que cada criança é sujeito único, dono de suas singularidades e especificidades. Em função disso nossa atuação no berçário se pautou pela exploração individual e coletiva das crianças, que condicionavam nossos olhares durante seu percurso.

Em nossa organização pedagógica o espaço privilegiou interações e brincadeiras e foi sistematizado, a partir da disposição de materiais não estruturados (peneiras de diferentes tamanhos, tecidos de várias texturas e tamanho, potes diversos e outros). Boa parte da intervenção do adulto ocorria depois da exploração dos materiais - quando as crianças demonstravam maior interesse e pertinência na exploração de alguns objetos iniciávamos a mediação, brincando e dialogando com elas.

Embora os documentos não explicitem a obrigatoriedade de uma organização curricular e conteudista, na educação infantil muitas instituições repetem o modelo de educação do ensino fundamental; um hábito escolar, tratando-se do hábito cultivado (BOURDIEU). Diante do hábito cultivado, é muito comum, na educação infantil propostas pedagógicas envolvendo o espelho, com o objetivo de trabalhar a construção da identidade, o reconhecimento de si e do outro, dentre outros.

Embora alguns objetivos estejam bem estruturados para a atividade no espelho, no berçário I, quando introduzimos o espelho, levamos em consideração apenas a ideia que orienta nossa proposta pedagógica: a interação das crianças, com materiais não estruturados. Apenas, para sabermos como as crianças reagiram, ao encontrar um espelho no espaço, para tanto deixamos o objeto ao alcance delas. E foi justamente a observação das reações infantil diante do espelho que possibilitaram às reflexões desse texto. É importante informar que coube aos adultos da turma a observação atenta, para evitar acidentes e garantir a segurança da interação das crianças com o espelho. Os profissionais da turma não usaram o espelho para atividades direcionadas, apenas disponibilizaram o objeto e ficaram observando atentos. A seguir, disponibilizamos alguns registros fotográficos da atividade, envolvendo duas crianças⁵ negras, uma de pele retinta e outra negra de pele clara.

⁵ É urgente informar que as famílias autorizaram o uso da imagem das crianças; elas foram informadas sobre a potencialidade do material para análises, efeitos de pesquisa e elaboração de textos acadêmicos.

Figura 1 – Elloa Maitê e sua interação com a imagem refletida (composta por duas imagens)



Diante da avaliação que segue a orientação da observação e do registro, quando confrontada pela relação que a criança estabelece com sua imagem refletida, imediatamente a professora registra no diário de campo/caderno da turma: “A reação de Elloá frente à imagem refletida é positiva; parece que ela está alegre, feliz com o que vê, chega até se beijar, encosta a língua no espelho”. Durante esse registro a professora percebeu, que a criança está aparentemente satisfeita com sua imagem e explora ludicamente várias possibilidades de alcançar seu reflexo, tenta se beijar várias vezes. Nessa idade, Elloá não apresenta questões com sua autopercepção e constatamos que o racismo estrutural ainda não afetou negativamente sua subjetividade, que está em construção.

Uma questão importante a ser considerada: como já destacaram as pesquisas, para muitas crianças é na escola, que acontece a primeira experiência com o racismo. No caso, dessa atividade com espelho vivida no berçário I, a criança, até então, só tem como referência institucional a família; a creche entrou na vida delas recentemente e a maior parte de suas interações foram com e promovidas pela família. Com relação à Elloá (a criança da figura 1), ela é a quarta filha num contexto de 3 filhos (meninos), portanto ela é a linda do pai, a princesa e o xodó dos irmãos. Talvez por isso, mesmo antes de completar 1 ano ela chegou à creche com muita segurança e autoestima, se amando e se admirando.

Na infância, diz a psicóloga Cristiane Ribeiro, é quando começamos a construir nossa capacidade de acreditar no próprio potencial para viver no mundo. No caso da população negra, essa construção é afetada negativamente

pelos estereótipos racistas, sejam características físicas ou sociais — como o “cabelo pixaim” ou “serviço de preto”. (IDOETA, 2020)

Quando trazemos à tona a discussão do racismo e a primeira infância, com recorte específico para as crianças do berçário, não temos como propósito pensar em uma educação infantil desracializada, pelo contrário, ao longo do texto, assumimos que vivemos em uma sociedade racista estrutural. No entanto, a vivência com crianças negras no berçário, considerando as observações acerca da autoestima e autoimagem, apontam que é urgente que a educação infantil assuma como prioridade a educação antirracista, evitando a perpetuação do racismo na creche.

A educação comprometida com as questões étnico-raciais é importante para que crianças negras, que ainda não foram negativamente afetadas pelo racismo construam a autoimagem de forma positiva. No caso do berçário I, a professora tem larga trajetória em atividades que empretecem a prática pedagógica e oferece oportunidades para que crianças negras se sintam valorizadas; e é nesse sentido que: “(...) podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e a sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança” (BENTO, 2012, p. 112).

Figura 2 - Bernardo e sua interação com a imagem refletida (composta por duas imagens)



Na figura 2 notamos Bernardo aos 9 meses interagindo com sua autoimagem pela linguagem corporal. Observando a relação que ele estabelece com seu reflexo, é possível perceber que há satisfação, ou seja, ver a autoimagem gera afetos positivos na criança. Embora,

o racismo estrutural se organize de forma sutil e tenha diferentes estratégias para afetar negativa e desastrosamente, nesse caso, Bernardo com 9 meses não demonstrou qualquer questão negativa com sua autoimagem, pelo contrário ficou se percebendo, riu para seu reflexo, tentou se sentir e se beijar. Diante da relação que ele estabeleceu com sua autoimagem, identificamos a emergência da educação antirracista; pois percebemos que os bebês que chegaram à creche no berçário I no ano de 2023, precisam de um acolhimento saudável, que valorize afago, colo e aconchego, na emergência do combate ao racismo estrutural desde o berçário. Soma-se a isso as ações de cuidado integral, as leituras produzidas e o acesso à proposta de letramento racial, a partir das brincadeiras com bonecas pretas, atividades com imagens de pessoas negras, desenho e pintura com lápis que apresenta diferentes tons de pele, livros de literatura infantil com imagens positivas de crianças negras, capoeira, samba e outras estratégias que estão culturais, social, e simbolicamente relacionadas às contribuições dos afrodescendentes, na promoção de uma educação comprometida com a lei 10.639/2003.

O que antes não era considerado pelas professoras, acerca da identidade racial e seus efeitos sobre a educação, torna-se objeto de estudo, elaboração e prática profissional, aprimorando fazeres pedagógicos e construindo práticas de enfrentamento ao racismo. Nesse caso, é fundamental que a sociedade, de modo mais amplo – e não apenas o movimento negro e pesquisadores do campo –, exija que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) seja efetivamente cumprida no que diz respeito aos artigos 26 e 26-A, este último incluído pela Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterado pela Lei nº 11.645/2008. (COMITE CIENTÍFICO, 2021, p. 33)

Bernardo chegou à creche em fevereiro de 2023 com 6 meses; o espaço institucional de maior interação e socialização até então foi a família. Sua família estabelece com ele uma relação muito afetuosa, ele está cercado de afetos positivos e palavras carinhosas. É uma criança muito cuidada, amada e paparicada. É o caçula da casa, a irmã mais velha o trata com muito amor e carinho. Até sua entrada na creche, sua convivência era restrita aos familiares, que ofertam uma educação comprometida com o amor, a assistência e o cuidado, talvez essa rede de proteção familiar, favoreça sua autoestima.

Considerações

Ao amalgamar ação e reflexão, criando possibilidades de viver à docência com pesquisa na educação infantil, assumimos a responsabilidade de pensar, a partir das interações com as crianças bem pequenas, o impacto da educação étnico-racial na creche. Para tanto, desde o período do acolhimento, a nação pedagógica assumiu a dimensão do cuidado integral,

articulado com o educar como diretriz maior, para que as crianças produzissem suas experiências ancoradas nos princípios ético, estético e político.

Nossa prática pedagógica não envereda pelo caminho da desracialização da infância, tampouco, consideramos criança uma categoria abstrata, pelo contrário, enfrentamos o racismo estrutural que homogeneiza currículo, material didático e prática pedagógica. Nosso enfrentamento se fundamenta na representatividade de negras e negros, na construção da imagem positiva da população negra, na seleção de material pedagógico que promova a educação antirracista.

As experiências com as interações e brincadeiras das crianças no berçário I no ano de 2023 indicaram que, quando muito pequenas, o racismo estrutural não afeta negativamente a autoimagem dos bebês, já que em interação com o espelho, as crianças gostam de ver seu reflexo, elas demonstram uma relação de cuidado e afeto, traduzida por gestos de carinho, afagos e beijos. Sendo assim, é urgente que a educação e a escola enfrentem, incansavelmente o racismo, repensando suas ações cotidianos, problematizando a branquitude e oferecendo condições para que crianças negras na escola construam imagens positivas do povo negro, para que, cada vez menos, crianças pequenas precisem sentir desconfortos em função da sua cor de pele ou se esforcem para alcançar esteticamente as características da branquitude.

Referências

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: _____ (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos política cos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98-117. Disponível em: Acesso em: 15 de nov de 2023.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Edusp, 2008, 192pp.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei de diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394 de 20, de dezembro de 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lei Ordinária, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2023.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência

Pela Infância. -- São Paulo: *Fundação Maria Cecília Souto Vidigal*, 2021. 1 Mb; PDF ISBN 978-65-996065-2-6 (e-book) 1. Crianças negras 2. Educação pré-escolar 3. Racismo I.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], n. 21, p. 40-51, dez. 2002. FapUNIFESP (SciELO).

GONZALEZ, Lélia de Almeida; HASENBALG, Carlos A. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

IDOETA, Paula Adamo (comp.). 4 efeitos do racismo no cérebro e no corpo de crianças, segundo Harvard. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/4-efeitos-do-racismo-no-cerebro-e-no-corpo-de-criancas-segundo-harvard/>. Acesso em: 13 nov. 2023

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

MALAGUZZI, Loris. In: Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

RIBEIRO, Djamila. FEMINISMO NEGRO COMO PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA, In: Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.) *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.

SANTOS, Neuza Souza. *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2020.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Apresentação. In: Maria Amélia de Almeida Teles; Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.) *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295p.