

REVISTA

Matter

UNIBR

Volume 7- n° 1 - 2022

eISSN 2318-0846

EQUIPE EDITORIAL

EDITORES RESPONSÁVEIS – UNIBR

Prof^a Me. Gisele Esteves Prado

Prof. Dr. Hélio Rodrigues Júnior

EDITOR ADJUNTO

Prof. Me. Fábio Pessoa de Sá – Fatec Praia Grande

DIRETORIA DA FACULDADE DE SÃO VICENTE – UNIBR

Prof. Me. Eduardo Tagliaferro

COORDENAÇÃO DE CURSOS

Administração, Ciências Contábeis, cursos Tecnólogos

Prof. Esp. Gabriel Zandomenighe de Avelar

Direito

Prof. Dr. Nelson Speranza Filho

Educação Física

Prof. Me. Gilmar de Jesus Esteves

Enfermagem

Prof^a Me. Margarita Del Salvador Beatove

Licenciaturas

Prof. Dr. Hélio Rodrigues Júnior

Psicologia

Prof^a Me. Mirene Ferreira Marianno Abrão Marques

CONSELHO EDITORIAL

- Prof. Me. Álvaro Camargo Prado**
FATEC Rubens Lara
- Prof^ª Me. Ana Carla Vasco de Toledo**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof. Me. Arnaldo da Silva Santana**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Dra. Cristiane T. C. de Oliveira**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof. Me. Eduardo Tagliaferro**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof. Me. Fernando M. Fernandes**
Fundação Educacional Inaciana – FEI
Universidade Santa Cecília – UNISANTA
- Prof. Esp. Gabriel Z. de Avelar**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof. Me. Gilmar de Jesus Esteves**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Me. Hellen Xavier das Chagas**
FATEC Rubens Lara
- Prof^ª Dra. Irene da Silva Coelho**
Universidade Santa Cecília – UNISANTA
- Prof^ª Dra. Izilda Guedes Elias**
Universidade Paulista – UNIP
- Prof. Dr. José de França Bueno**
Universidade Paulista – UNIP
- Prof^ª. Dra. Laura Rocha Guerino**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Me. Laysla I. Rossi Carvalho Vaz**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Dra. Maria Fernanda Santos Peres**
Universidade Santa Cecília – UNISANTA
- Prof. Me. Marcelo L. Ferraz Alves**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Me. Margarita Del S. Beatove**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Dra. Micheline T. B. Padovani**
Pontifícia Univ. Católica – PUC-SP
Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Prof^ª Me. Mirene F. M. Abrão Marques**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Me. Naiara R. Vicente de Matos**
UNIMES Pacaembu
- Prof^ª Dra. Nancy Casagrande**
Pontifícia Univ. Católica – PUC-SP
- Prof. Dr. Nelson Speranza Filho**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof Me. Odair Dias Filho**
Universidade Santa Cecília – UNISANTA
Universidade Paulista – UNIP
- Prof^ª Dra. Neusa Maria O. B. Bastos**
Pontifícia Univ. Católica – PUC-SP
Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Prof^ª Dra. Patrícia de Castro Santos**
Univ. Estadual de Londrina – UEL
- Prof^ª Me. Priscilla Silva Guedes**
Universidade São Judas Tadeu
- Prof. Dr. Rodrigo Zanethi**
Univ. Católica de Santos – UNISANTOS
FATEC Rubens Lara
- Prof. Dr. Samuel Rangel Claudio**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof^ª Dra. Saray Marques**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
- Prof. Dr. Sérgio Manoel Rodrigues**
Faculdade de São Vicente – UNIBR
Universidade do Estado do RJ – UERJ

CONSELHO CONSULTIVO
Nádia Ap. Martins Coelho – UNIBR

BIBLIOTECÁRIA
Tania Santana – UNIBR

AUXILIARES EDITORIAIS
Mychael William Claudino dos Santos
Webmaster e Suporte técnico (TI)
Sérgio Santana Nascimento
Analista de suporte técnico

REVISÃO, PADRONIZAÇÃO ABNT E PREPARAÇÃO DE TEXTOS

Prof^ª Me. Gisele Esteves Prado

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	6
A LITERATURA INFANTIL COMO ALIADA NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS	22
COMO A BOA RELAÇÃO AFETIVA PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	33
A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	42

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dra. SARAY MARQUES¹

LERIANDERSON DE TOLEDO SANTOS FILHO²

RESUMO

Este artigo trata da construção de uma educação antirracista e de relações étnico raciais saudáveis no meio educacional, a partir da Contação de Histórias, com o objetivo de difundir a cultura africana e o respeito às diferenças. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. O referencial teórico foi levantado a partir das plataformas “Google Acadêmico”, “SciELO”. O material encontrado versa sobre o racismo, observando apontamentos denunciadores de sua capacidade de penetração em diversas instituições e situações da vida societárias, devido a seu caráter estrutural. Tal capacidade de penetração inclui, portanto, o ambiente escolar que, em função das disputas simbólicas nele travadas, tornam-se um problema, ao reproduzir o racismo nas relações étnico-raciais escolares, produzindo um ambiente discriminatório o qual afeta a população negra, prejudicando sua saúde e autoimagem, seu rendimento e sua permanência no ambiente educacional. Desta forma, buscou-se também coletar referencial teórico que trouxesse a documentação de experiências e a adoção de práticas pedagógicas que buscassem abarcar o multiculturalismo, e tivessem sucesso em combater a penetração do racismo estrutural no meio escolar. Assim, a partir da análise do material coletado, e com vistas a encontrar possíveis caminhos para o alcance do supracitado modelo de educação, obteve-se como resultado a proposição, mesmo que de maneira ensaística, da aplicação de uma dinâmica referente a “Lenda Ubuntu” que traz lições características de uma filosofia com raízes legitimamente provenientes do imaginário africano, e que pregam o respeito à diversidade e o sentimento de grupo.

Palavras-Chave: Racismo Estrutural; Educação Antirracista; Lenda Ubuntu.

ABSTRACT

This article deals with the construction of an anti-racist education and healthy ethnic racial relations in the educational environment, based on Storytelling, with the objective of spreading African culture and respect for differences. The methodology used was the literature review. The theoretical reference was raised from the platforms “Google Acadêmico”, “SciELO”, and the portal “Nova Escola”. The material found deals with racism, observing denouncing notes of its ability to penetrate

¹ Dra. em Educação e Currículo pela PUC- SP. Professora da UNIBR – Faculdade de São Vicente; Professora do IFSP- Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo – Campus Campos do Jordão. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1696074564382504>

² Graduando em Pedagogia pelo IFSP - Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo – Campus Campos do Jordão.

various institutions and situations of societal life, due to its structural character. Such penetration capacity includes, therefore, the school environment which, due to the symbolic disputes held in it, becomes a problem, by reproducing racism in ethnic-racial school relations, producing a discriminatory environment which affects the black population, harming their health and self-image, their performance and their permanence in the educational environment. In this way, we also sought to collect a theoretical framework that would bring the documentation of experiences and the adoption of pedagogical practices that sought to embrace multiculturalism, and were successful in combating the penetration of structural racism in the school environment. Thus, from the analysis of the material collected, and in order to find possible ways to reach the aforementioned model of education, the result was the proposition, even if in an essayistic way, of the application of a dynamic referring to the “Ubuntu Legend” which brings characteristic lessons of a philosophy with roots legitimately coming from the African imagination, and which preach respect for diversity and group feeling.

Keywords: Racism Structural; Anti-racist Education; Ubuntu; Legend.

1 INTRODUÇÃO

O termo racismo trata de uma ideologia que defende a concepção de que as etnias de expressão fenotípica branca possuem supremacia em relação às populações, cuja etnia possui expressão fenotípica negra. Esta visão de mundo foi amplamente difundida no período colonialista das sociedades europeias, no século XVI e produziu diversos acontecimentos históricos, que hoje são encarados como desastres humanitários, tal qual a escravização de povos africanos nas diversas colônias das potências expansionistas da Europa.

Apesar disso, esse ideário se constituiu em uma corrente de pensamento persistente, que se arraigou no imaginário e nos processos de algumas sociedades modernas. Uma das sociedades que conservou tais conjecturas foi a brasileira. Para compreender como essas ideias discriminatórias perduraram no Brasil, faz-se necessário considerar um resgate de seu processo histórico de formação nacional.

A adoção do regime escravocrata pelo Brasil, a partir de meados do século XVI, levou populações nativas do continente africano à submissão e ao cerceamento de seus direitos e liberdades, bem como a precárias condições de vida que as impediam, inclusive, de vivenciar sua própria cultura. Instituições importantes como as igrejas da religião oficial do império brasileiro, realizaram uma ampla difusão da ideologia racista, conjuntamente com outros agentes societários, o que fez com que esse modelo de produção exploratório permanecesse vigente durante praticamente

três século na sociedade brasileira.

Tal contexto discriminatório não sofreu alterações consideráveis a despeito de uma relevante mudança neste cenário, em fins do século XIX, em vista da promulgação da Lei Áurea que deu fim à escravidão no Brasil. Entretanto, a maneira como se deu a abolição, em 1888, fez com que a população negra sofresse com omissão do Estado ao não promover políticas públicas cujos objetivos fossem a reinserção dessa parcela da população na sociedade. A discriminação racial perdurou nas relações e dinâmicas socioeconômicas, pois, apesar da libertação, nada foi feito para conscientizar a necessidade de abandono das ideias racistas, nem maiores garantias jurídicas foram dadas, para que a população afro-brasileira pudesse reivindicar os mesmos direitos do homem branco livre, ou ter acesso às mesmas oportunidades, sendo a educação de qualidade e que abarcasse os significados culturais dessa população uma das principais negações feitas a esses povos, bem como o não acesso à saúde, à moradia e à entrada no mercado de trabalho, entre outros.

Além disso, a política do Estado brasileiro para o estímulo da imigração dos povos europeus, que tomou lugar durante o início do século XX, configurou um dos reflexos consequentes desta ideologia racial, uma vez que tinha como pretensão ocupar os postos de trabalho disponíveis graças à abolição da escravatura, com mão de obra europeia, bem como, embasados em uma perspectiva eugenista, buscava promover a miscigenação dos povos com a expectativa de realizar um branqueamento do contingente populacional nacional, de modo a extirpar a presença da população negra marginalizada.

Contudo, vale salientar que uma herança histórica não se faz suficiente para explicar a permanência do pensamento racista na sociedade. Uma explicação mais robusta pode se apresentar ao se realizar a análise das relações de poder da sociedade e suas dinâmicas muito além da atuação consciente dos atores societários: reflexões e trabalhos científicos recentes, promovidos com o impulso de demandas inoculadas pela militância do movimento negro brasileiro, já tornaram terreno comum, que toda forma de expressão do racismo é estrutural, uma vez que o racismo não se restringe a uma prática individual e direcionada a insultar alguém; trata-se, em verdade, de um fenômeno, no qual as condições de disposição dos elementos que estruturam a sociedade, reproduzem a ideologia que leva à sujeição

de determinados grupos, que são apontados racialmente, a um estado de inferioridade e submissão.

Estando o ambiente escolar inserido na sociedade como uma instituição constituinte de seus panoramas, torna-se natural que ela também possa ser afetada, e, com isso, as relações étnico-raciais propiciadas pela convivência entre os discentes, bem como entre docentes e demais membros envolvidos nessa situação relacional. Tornando a sua conceituação sociológica fundamental para este trabalho, já que, a despeito de uma longa discussão promovida no campo acadêmico, político e social, bem como do consenso jurídico de criminalização de práticas de cunho racista, essas ideias têm ainda resguardada a capacidade de modelar e alterar intensamente o funcionamento da vida societária, produzindo um panorama preocupante que gera dinâmicas de poder perversas e opressivas, as quais desfavorecem dados grupos étnicos, conforme apontam diversos campos das ciências humanas como a Antropologia, a Sociologia e a Pedagogia.

Desta maneira, a partir de uma perspectiva gnosiológica, a qual trata da essência das coisas, o racismo possui caráter estrutural, na medida em que pode ser entendido como discriminação, a partir, tanto de práticas conscientes, como inconscientes dos membros da sociedade, as quais afetam negativamente dado grupo étnico-racial. Sua diferenciação, faz-se necessária por ser constantemente posto no mesmo patamar do pensamento preconceituoso, entendido como a elaboração de um juízo de valor, geralmente ofensivo, sobre determinado indivíduo ou grupo social; algo que pode ser observado, por exemplo, em falas generalistas e estereotipadas como “Os negros têm um cheiro mais forte.”.

Outro conceito que repetidamente é colocado como equivalente ao racismo é o da discriminação racial, cuja acepção é a de tratar alguém de maneira arbitrariamente diferenciada por conta de sua expressão étnico racial. Uma maneira de exemplificar tal conceito é o regime de exceção *Apartheid* adotado em algumas nações como EUA e África do Sul, no qual a população negra tinha de usar banheiros, bebedouros, vias públicas, transportes e até horários diferentes nas escolas, de maneira a se manter longe da população branca. Assim, reitera-se que o racismo suscita a compreensão de que se constitui um elemento que abarca não somente a discriminação e o preconceito raciais, mas também a vastidão de esferas da vida societária por meio das relações sociais, das dinâmicas políticas, dos

instrumentos jurídicos e de modelos econômicos que se posicionam de maneira que levam ao prejuízo de um indivíduo ou grupos sociais, em função, única e exclusivamente de sua etnia. Desta forma, objetivando combater as influências dessas ideologias no ambiente educacional, esta pesquisa tencionou encontrar elementos que pudessem compor uma práxis pedagógica antirracista, com vistas a fomentar o respeito às diferenças, o multiculturalismo e de modo a facilitar a construção de relações de cunho étnico-raciais saudáveis.

Para tanto, optou-se como recurso procedimental a pesquisa de natureza bibliográfica. A busca pelo referencial teórico se deu em três etapas. Na primeira etapa buscou-se – a partir de Bibliotecas Científicas e Acervos Acadêmicos como “SciELO” e “Google Acadêmico” – trabalhos científicos prévios, bem como pesquisas estatísticas, tais quais o “Atlas da Violência”, promovida pelo IPEA, além da triagem do perfil das lideranças das 500 maiores empresas do Brasil, promovida pelo Instituto Ethos; que fossem capazes de trazer a acepção do racismo, enquanto fenômeno sociológico estrutural, bem como pudessem trazer uma materialização desta nuance dessa base de pensamento. Em seguida, na segunda etapa, retornou-se às plataformas de busca supracitadas em busca de material de pesquisa que retratasse as influências do racismo no ambiente escolar e que apresentassem propostas de intervenção já previamente testadas e aplicadas, além de possuírem êxito em combatê-lo. Com este objetivo utilizou-se palavras-chave e termos como:

- Racismo;
- Relações Étnico-raciais;
- Práxis Pedagógica;
- Pedagogia Antirracista;
- Multiculturalismo.

Nessa fase da pesquisa notou-se um grande potencial de combate ao racismo a partir da utilização do recurso de “Contação de Histórias”, que basicamente consiste em realizar um movimento contrário à premissa racista de inferiorização dos povos e de seus aspectos conferidores de identidade, ao valorizar a cultura, e a visão de mundo de povos africanos, contando histórias nativas dos povos daquele continente. De cinco lendas encontradas, desenvolveu-se especial

interesse pela “lenda Ubuntu” cujos valores filosóficos defendem a busca pelo respeito e pela felicidade em grupo. Assim, na Terceira etapa, buscou-se aprofundar o conhecimento desta história, bem como as análises de seus valores de modo a obter compreensões epistemológicas que pudessem tornar a práxis educativa mais robusta e consciente.

Como resultados obteve-se um acervo de conhecimentos que permitiu apontar possíveis maneiras de como se materializa o racismo estrutural e de que forma ele se encaminha para a penetração no ambiente escolar. Obteve-se também uma compreensão mais profunda da Lenda Ubuntu e uma sugestão ensaística de como aplicá-la na prática docente para o atingimento dos objetivos supracitados. Tais resultados estão descritos na discussão que se segue.

2 EXEMPLOS DA MANIFESTAÇÃO ESTRUTURAL DO RACISMO E DE SUA PENETRAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Estabelecido o panorama social responsável pela manutenção de relações étnico-raciais de cunho racista, a partir da análise da primeira parte referencial teórico que versa sobre o racismo enquanto fenômeno societário estrutural, achou-se importante desenvolver e frisar as maneiras diversas pelas quais se manifesta, bem como, quais caminhos o levam, ao ambiente pedagógico. Para isso, parte-se de que, em vias gerais, conforme Almeida (2018, p.30), uma sociedade, cujas instituições e órgãos reguladores de códigos de conduta e padrões comportamentais dos indivíduos tiveram sua edificação e consumação amparadas em uma ótica racista de compreensão do mundo, acaba se tornando tendenciosamente natural que a estrutura de funcionamento dessa sociedade possua o racismo como um de seus componentes.

Um exemplo de materialização dessa conjectura estrutural é passível de ser percebida na taxa de ocupação dos cargos de liderança por negros, nas quinhentas maiores empresas nacionais, a qual, em consonância com o estudo do Instituto ETHOS (2016), é de apenas 10%, mesmo que a população negra seja a maior parte da população brasileira. Outro tipo de materialização desta realidade, pode ser encontrado nas estatísticas trazidas pelo IPEA (2020), nas quais é mostrado que o

número de homicídios da população negra sofreu um aumento de 11,5% no período compreendido entre os anos de 2008 e 2018, enquanto o índice de homicídios da parcela não negra, passou por diminuição de 12%. Isso torna possível elucidar que o racismo é estrutural e se expressa nas disparidades pois configura-se como componente integrante da própria ordem societária e é reproduzido por seus membros seja de maneira consciente ou não, em todos os aspectos da vida em sociedade: políticos, econômicos e sociais (ALMEIDA, 2018, p.36).

Isso começa a deixar clara a diversidade de possibilidades com as quais o ideário racista pode se manifestar, em consonância com o que afirma Pinto (2020, *online*), sob a ótica da doutora em educação Adriana Moreira, alerta-se que é necessário pensar em estratégias e instrumentos para combatê-lo.

Precisamos entender por que os meninos negros saem mais cedo da escola do que os garotos brancos, o que acontece no ambiente escolar, quais são as trajetórias desses meninos, porque que esses meninos são mais colocados numa trajetória de morte na adolescência do que os meninos brancos. São questões fundamentais, que quando a gente discute a estruturação dos processos, constrói a racionalização das instituições e das relações institucionais e interpessoais, ajuda a pensar em possibilidades de desfazer os processos.

Outro exemplo, este menos material e mais inconsciente, de manifestações do racismo estrutural, conforme trazido por AMEPE (2020), é perpetuação do uso irrefletido de léxicos e expressões idiomáticas, cujas raízes etimológicas possuem caráter discriminatório, ou estão ligadas a um passado racista, tais quais: “denegrir” – expressão que associa o negro a aspectos negativos e pode ser substituída por difamar; “a coisa tá preta – expressão que pode ser substituída por “a situação está difícil”; “Lista Negra – a qual pode ser substituída por “lista de restrição”, “Criado Mudo – que se refere a determinado tipo de trabalho escravo e poderia ser substituída por “mesa de cabeceira”; etc. Tal conduta, com o objetivo de quebrar um imaginário permissivo a falas racistas, deve ser combatida inclusive por políticas públicas em diversas instâncias, como ocorreu, por exemplo, nas diretrizes trazidas pela iniciativa informativa da Associação dos Magistrados de Pernambuco (AMEPE, 2020) que foi inspirada na cartilha produzida pelo Ministério Público do Distrito Federal.

Até mesmo a recente pandemia de COVID – 19, deflagrada em 2020, funcionou como mecanismo revelador do alcance que o racismo estrutural possui na vida dos agentes sociais. Uma nota técnica do Centro Técnico Científico da PUC-Rio

(CTC/PUC-Rio), trouxe dados que demonstram que as populações negras e miscigenada, morreram mais com a contaminação do vírus SARS-COV2 do que os brancos no país, conforme (NOIS, 2020, online). O trabalho aferiu as variações das taxas de letalidade do vírus, de acordo com os aspectos demográficos e socioeconômicas da amostragem averiguada. Além disso, conforme Pinto, (2020, online) a cientista social Anatalina traz a compreensão de que os dados trazidos pelo estudo se trata do racismo em sua faceta mais profunda. O vírus infestou as regiões marginalizadas do Brasil e acabou adquirindo CEP específico. E partindo-se da noção de que no Brasil a maioria população é preta e vulnerável, é possível inferir a parcela da sociedade que veio a falecer.

Já quando se caminha para o ambiente escolar, a penetração do racismo estrutural torna-se preocupante para os educadores, na medida em que a escola se configura como local público na concepção de Silva (2017) e, portanto, não deveria ser uma extensão das estruturas que perpetuam relações de poder opressivas como o racismo, tal qual se observa em:

[...] a duas características fundamentais do sentido de público para Arendt: 1) o que pode ser visto e ouvido por todos e 2) um mundo comum que difere do espaço privado. Concluímos, ao incorporar os sentidos arendtianos de público, que a educação não se separa de um ensinar a responsabilidade pelo mundo [...]” (ARENDDT, 2015 p 61-4 apud SILVA, 2017, p.8).

Contudo, Rezende (2021, on-line), afirma que, conforme aponta o panorama defendido pela corrente de pensamento de Pierre Bourdieu, a escola tende a reproduzir relações de disputa de poder e conflito social, na medida em que se configura como local de disputas simbólicas, ou seja, poder imaterial e, portanto, como as classes dominantes são de etnia branca e possuem ideais racistas, a escola, seja em condutas de seus profissionais, ou, seja pela orientação de seu currículo tenderá a reproduzir essa estrutura da sociedade haja vista que faz parte da dinâmica de elementos estruturados e estruturante.

Sendo assim, diretrizes como elaboradas pelo ex-presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, cujas principais medidas a serem destacadas como positivas em sua gestão da máquina pública, promulgou a Lei nº 10.639/03 BRASIL (2003), com o objetivo de estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, mostram-se fundamentais para garantir a emancipação cultural desta parcela da população. Além disso, conforme MEC/SECAD (2006,

p.13), ações como estas são fundamentais para combater o racismo que advém do branqueamento curricular, reforçando a representatividades e a relevância da cultura africana e afrobrasileira na composição da identidade cultural do Brasil como um todo. Assim, chega se ao questionamento de quais práticas pedagógicas podem garantir o cumprimento destas intenções no ambiente educacional?

3 ANÁLISE DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE CUNHO MULTICULTURALISTA PARA O TRABALHO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO MEIO ESCOLAR: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

De acordo com Abramowicz, Barbosa e Silvério, (2021) as relações raciais na escola mostram que o tratamento com distinção dentro da sala de aula é um dos fatores que contribuem para o baixo rendimento das crianças negras. Diante disso, torna-se nítida a necessidade de se fazer cumprir dispositivos legais que amparam discussão da diversidade cultural, como a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que consonância com Raimundo e Terra, (2021, p.8), torna possível

[...] a essas crianças, no espaço escolar, o direito de serem respeitadas em suas diferenças, de conhecer e acolher as várias histórias de civilizações, grupos sociais e étnico-raciais diversos, ressaltando a importância e a riqueza de conhecer as contribuições da cultura africana na formação e constituição da nação brasileira.

Desta maneira, tendo em vista as concepções já mencionadas, como também as de Durkheim que definiu a pedagogia como “uma teoria prática”, bem como a valorização da experiência no fazer pedagógico defendido por Diniz-Pereira a partir da perspectiva de John Dewey, buscou-se analisar a segunda parte do material referencial desta pesquisa que versa sobre narrativas e relatos de experiências pedagógicas bem sucedidas na mitigação da presença do racismo nas relações do ambiente escolar, bem como na promoção de uma educação multicultural e de respeito as diferenças (DURKHEIM *apud* DINIZ-PEREIRA, 2010, p.91).

A título de exemplo de eficácia de atividade, pode-se tomar os relatos Pedagoga Rita de Cássia Silva Santos, que leciona na educação básica em Salvador BA. De acordo com Menezes (2007, on-line), na escola de Rita 89 dos 150 matriculados são Afrodescendentes, mas poucos conheciam a cultura de seus antepassados e, para mudar essa realidade, ela criou o projeto Griô, palavra de origem africana que significa “contador de histórias”, com objetivo de valorizar a

identidade racial das crianças.

Outra Referência de sucesso e relevância desse tipo de dinâmica na construção de uma educação antirracista são os resultados obtidos por Raimundo e Terra (2021) com uma narrativa de pesquisa-formação, no Rio de Janeiro, sobre a experiência de aluna e professora frente ao racismo. Esse trabalho mostrou como o racismo afetou uma aluna, cujo cabelo a tornou alvo de discriminação dos colegas, e acabou por evidenciar constatações obtidas pela educadora física da instituição analisada por meio de reflexões de sua prática pedagógica: crianças, já a na Educação Infantil, possuem padrões eurocêntricos arraigados, o que denota a urgência de se analisar maneiras de construir posturas de resistência no ambiente escolar (RAIMUNDO e TERRA, 2021).

Ainda de acordo com Raimundo e Terra (2021), frente a este panorama, a docente elaborou aulas que abordassem a cultura africana e afro-brasileira a partir de brincadeiras como o jogo do Labirinto (Moçambique), amarelinha africana, jogo da capoeira, oficina de bonecas Abayomi, histórias infantis que valorizavam a beleza negra e a cultura africana entre outras, seguidas de uma roda de conversa. Durante a roda, os autores relatam que muitas crianças negras assistiam aos vídeos e se deparavam com situações análogas às que vivenciavam, realizavam a descoberta de sua identidade enquanto criança negra. A inconformidade desta professora mobilizou outros colegas do corpo docente e as oficinas foram bem recebidas pelos pais e responsáveis.

4 RESULTADOS: UMA CONTRIBUIÇÃO ENSAÍSTICA PARA O TRABALHO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SALA DE AULA

Segundo a interpretação de Diniz-Pereira (2010), os pensamentos de John Dewey apontam claramente que a formação de professores não poderia ser apenas teórica, mas deveria envolver também algum trabalho prático. Desta forma, de modo a promover a materialização do trabalho das relações étnico raciais em sala de aula,

na busca de uma educação antirracista, propõe-se como possível recurso a Contação da História da Lenda Ubuntu. Essa é uma bela lenda africana que aborda

valores como cooperação, igualdade e respeito. Para este processo, recomenda-se que uma pequena introdução seja realizada de início, para situá-los numa atmosfera de interesse pela africanidade.

Para tanto, recomenda-se que sejam promovidas rodas de conversa, localizando a África em um mapa, ou globo e apresentando características do continente a partir do uso de personagens, como por exemplo um casal de bonecos pretos que viva no território. Em seguida, conte a história e associe-a a alguma atividade em grupo para tornar o processo mais lúdico e permitir maior absorção dos valores que se almeja alcançar. Recomenda-se também, dramatizar a história encenando-a com os alunos envolvendo-os no enredo da lenda, para a posterior explicação dos conceitos envolvidos.

4.1 A Lenda de Ubuntu

Em função da sua importância reflexiva, a Lenda Ubuntu tem sido alvo de diversos estudos no das ciências humanas, com foco principalmente na área da educação e filosofia, assim, pode-se contar essa história tomando-se como referência o pronunciamento dado pela escritora, filósofa e jornalista Diskin (2006), no Festival Mundial da Paz, realizado na cidade de Florianópolis; ou ainda a adaptação infantil dessa história realizada por Moral (2020, on-line):

“Certa vez, um curioso viajante europeu ocupado da, à época, pungente antropologia, viajou até o continente africano para realizar um importante pesquisa, visitando, para isso uma tribo nativa. Uma vez lá, almejou entender com profundidade a maneira como pensavam e sentiam, os membros daquela comunidade, o mundo a seu redor, de modo a desvendar quais eram os valores que norteavam aquele povo. De início, pensou em investigar primeiramente as crianças, cuja sinceridade pueril facilitaria sua observação. Ele então, resolveu propor uma dinâmica aos infantes.

Dirigiu-se à cidade e comprou uma linda cesta trançada, que enfeitou com laços e encheu de frutas e guloseimas de toda sorte. O antropólogo então voltou à aldeia e posicionou a cesta embaixo de uma árvore. Traçou no chão uma longa linha de demarcação, chamou as crianças e disse-lhes o seguinte:

– Vamos realizar uma brincadeira: quando eu disser já, vocês sairão desta linha em direção à cesta que está debaixo da árvore e o primeiro de vocês que chegar até lá, ganhará como prêmio a cesta e tudo que há nela!

As crianças ficaram animadas e se posicionaram ao longo da linha. Contudo, quando o pesquisador deu o sinal de largada, ocorreu algo que ele não previa. As crianças deram as mãos, formando uma grande corrente e correram em direção à árvore todas juntas. Assim, todas chegaram ao mesmo tempo no prêmio e o dividiram.

O Antropólogo pasmo e boquiaberto correu em direção às crianças e, não se segurando de curiosidade, perguntou:

– Por que vocês se juntaram para a corrida, por que não tentaram conquistar todo o prêmio sozinhas, para que apenas um de vocês ganhasse todas as guloseimas?

Uma das crianças então respondeu sem demora:

– Ubuntu, tio! Como um de nós poderia ficar feliz, enquanto os outros estivessem tristes?”

O antropólogo ficou embasbacado com a beleza da resposta daquela criança e compreendeu que os valores daquele povo eram vastos e profundos e poderiam ensinar uma nova maneira de pensar em grupo, pensando sempre na felicidade de todos antes da felicidade individual.”

4.1.2 Explicação da lenda

Para que se possa compreender toda a extensão e a riqueza de significados que podem ser aproveitados na práxis docente pelo termo *Ubuntu*, faz-se necessário considerar que a filosofia, enquanto sistema científico de apreensão do mundo possui uma diferenciação geográfica e cultural, conforme nos traz Cavalcante (2020, p.186). Desta maneira, a filosofia do povo africano, ao contrário da apreensão de mundo eurocêntrica, ou de países americanos de ascendência anglo-saxã, apresenta-se por meio de uma inquietação com o outro bem como com a existência humana de maneira grupal.

Ainda segundo Cavalcante (2020, p.185),

A palavra Ubuntu é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”, significando uma ética coletiva com a finalidade de conectar as pessoas com a vida, com a natureza, com o divino e com as outras pessoas de forma comunitária, em um plano de imanência onde todas as forças se unem e se cruzam. A filosofia Ubuntu no pensamento africano apresenta uma perspectiva da construção coletiva do pensamento e da racionalidade humana, tornando o ser como um potencial territorializante e desterritorializante.

Assim, torna-se cabível afirmar que as filosofias africanas se ocupam de uma percepção da realidade frente a um arranjo de coletividade, permitindo a formação de novas experiências internas e interrelacionais em um nível absoluto e comum a todos, conforme Cavalcante (2020, p.185).

Já do ponto de vista etimológico, Cavalcante (2020, p.186) traz-nos que a palavra Ubuntu pode ser dissecada no prefixo *ubu-* que compreende a noção do Ser de maneira ativa e movimentada, com uma ótica integral, que precede modos de existência individuais, em constante transformação; e o sufixo *-ntu* indica toda forma de expressão particular de existência. Desta maneira, a compreensão do léxico *Ubuntu* torna possível apontar tudo o que é de alguma maneira relativo ao convívio, tudo aquilo que se tem em comum com os demais em um contexto integrador de tudo o que se encontra em estado de transformação. O que torna *Ubuntu* um elemento de sustentação para a filosofia africana a qual traz, à centralidade, os signos de humanidade e comunidade.

Nesse sentido, conforme Cavalcante (2020, p.187) a filosofia *Ubuntu* pode ser elucidada como uma forma de pensar em constante mudança a partir de uma maneira estar no mundo com as outras pessoas; não sendo incomum a associação de *Ubuntu* com noções de “humanismo”. Essas noções filosóficas possibilitam começar a construção nos discentes da compreensão da possibilidade experimentar a nossa vivência humana, não apenas restrita à percepção individual, mas sim em um nível de grupo, colocando-se para tanto em um espaço de compreensão social que é fundamental para a construção de um ambiente escolar antirracista e de uma vivência cidadã e democrática.

Por fim, conforme Cavalcante (2020), vale ressaltar que o termo Ubuntu é proveniente dos idiomas Zulu e Xhosa, relativos à cultura dos povos bantus, localizados ao sul do continente africano que, muito mais do que apenas uma

história de caráter alegórico, busca transmitir, como já foi discutido uma camada mais profunda da filosofia e das raízes do pensamento africano. Sua acepção de maneira mais didática pode ser sintetizada na frase “Sou quem sou porque somos todos nós”. Os grupos africanos que compartilham deste signo, acreditam que é por meio da união e da cooperação que se alcança a felicidade verdadeira, pois em um grupo em que seus membros estão em harmonia, está presente, então, a plenitude individual, conforme é trazido em:

A palavra Ubuntu tem origem nos idiomas zulu e xhosa do sul do continente africano e tem como significado a humanidade para todos. Nesse sentido, a Filosofia Ubuntu fundamenta-se em uma ética da coletividade, representada principalmente pela convivência harmoniosa com o outro e baseada na categoria do “nós”, como membro integrante de um todo social (CAVALCANTE, 2020, p.184).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão realizada pela análise do material referencial deste trabalho, foram realizados apontamentos relevantes acerca da conceituação fenomenológica e societária do racismo; bem como foi reunido um volume de exemplificações que solidificam as concepções acerca de seu caráter estrutural.

Desta forma, sinaliza-se a necessidade de que a formação dos profissionais de educação tenha, aliada à faceta teórica, uma práxis educativa, cujo foco seja o enfrentamento desta estrutura nociva a um ambiente escolar saudável.

Além disso, apontou-se como esse caráter estrutural faz do racismo uma problemática que pode permear as relações étnico-raciais, os processos e as dinâmicas de funcionamento do ambiente escolar, suscitando, portanto, a necessidade de se combater esse ideário discriminatório com práticas docentes que almejem incentivar a criação de um ambiente suscetível ao multiculturalismo e embasado no respeito mútuo as diferenças. Garantindo, assim, aplicação da lei 10.639 de 2003 que determina obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, para que se possa proporcionar aos alunos negros a capacidade encarar de maneira positiva a sua subjetividade étnico-racial, bem como a sua ancestralidade.

Ademais, a partir do exame das narrativas e produções acadêmicas

anteriores a este artigo, cujo objetivo era o trabalho em prol de se construir uma educação antirracista; ficou clara a relevância de uma práxis docente empenhada e comprometida com combate ao preconceito racial, e com a edificação de uma consciência coletiva e de grupo.

Por fim, indicou-se ainda como pode ser rica a valorização de filosofias e modos de pensar distintos do padrão eurocêntrico, como o sugerido por nossa proposta ensaística, por meio da contação da “Lenda Ubuntu”. Sendo interessante frisar que, embora seu principal intuito seja o de realizar a demonstração filosófica de como, apesar de quaisquer diferenças, os seres humanos em essência são iguais por serem juntos, e porque, juntos são também mais fortes, a utilização de uma filosofia de geografia diversa amplia os horizontes de compreensão da vida societária e abre possibilidades de facilitação de uma vida democrática, cidadã e humanizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como Prática da Diferença**, Autores Associados, 2ª ed. Campinas, SP, 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?**. Belo Horizonte – MG, Letramento, 2018.

AMEPE, **Racismo nas Palavras**. Pernambuco, 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 15 mar. 2022

CAVALCANTE, Kellison Lima Cavalcante. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p.83-93, 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/v2n2_2f. Acesso em: 09 mai. 2019.

ETHOS, Instituto. **Perfil Social, Racial e de Gênero das 500 Maiores Empresas do Brasil e suas Ações Afirmativas**. São Paulo (SP), 2016. Disponível em: https://issuu.com/institutoethos/docs/perfil_social_tacial_genero_500empr Acesso em: 03 de mar de 2022

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência**. 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116.riatlasdaviolencia2020>. Acesso em: 03 mar. 2022.

MEC/SECAD. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MENEZES, Débora. **Como trabalhar as relações raciais na pré-escola**, 01 de Fev. de 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/130/como-trabalhar-as-relacoes-raciais-na-pre-escola>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MORAL, Silvia. **Ubuntu**. Santillana, 1ª Edição, 2020. Disponível em: <https://www.santillana.pt/files/apps/mun3/assets/ubuntu.pdf> . Acesso em: 03 de mar. 2022.

NOIS. 11ª Nota Técnica (NT) do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), Departamento de Engenharia Industrial do **Centro Técnico Científico da PUC-Rio (CTC/PUC-Rio)**. Rio de Janeiro - RJ, 18 mai. 2020 Disponível em: <https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/> . Acesso em: 13 jan. 2022.

PINTO, Walber. Saiba o que é racismo estrutural e como ele se organiza no Brasil. **Portal Central Unida dos Trabalhadores (CUT)**, 2020. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/saiba-o-que-e-racismo-estrutural-e-como-ele-se-organiza-no-brasil-0a7d>. Acesso em: 13 jan. 2022.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A História de Sophia. Movimento**, Porto Alegre - RS, v. 27, p. 1-10, 2 abr. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.108168>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/wfgxVmcrc4QQ8hpBd4fw3TcN/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

REZENDE, Tatiana. **PIERRE Bourdieu: Poder Simbólico e Violência Simbólica**. Direção de Tatiana Rezende. Produção de Tatiana Rezende. Realização de Tatiana Rezende. Roteiro: Tatiana Rezende. Belo Horizonte - MG: Canal Historizando, 2021. (17 min.), Youtube, color. Disponível em: <https://youtu.be/bluJ64JioiY>. Acesso em: 15 jan. 2022.

A LITERATURA INFANTIL COMO ALIADA NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS

GABRIELE DOS SANTOS BATIVA¹

LUANA DA SILVA GUARDIANO²

Dra. SARAY MARQUES³

RESUMO

Este trabalho aborda, de maneira geral, como a literatura infantil pode ser uma aliada na construção e formação da autoestima de crianças negras. A pesquisa visa a análise das produções literárias infantis e como estas podem impactar de maneira positiva a autoestima de crianças negras, principalmente das meninas. Para o alcance do objetivo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. A análise demonstrou que a literatura infantil desempenha papel fundamental na formação e construção da identidade e autoestima de seus leitores.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação; Literatura antirracista; Autoestima.

ABSTRACT

This paper addresses, in general, how children's literature can be an ally in the construction and formation of self-esteem in black children. The research aims at analyzing children's literary productions and how they can positively impact the self-esteem of black children, especially girls. To reach the objective, bibliographical research was used as a methodology, of a qualitative nature. The analysis showed that children's literature plays a fundamental role in the formation and construction of its readers' identity and self-esteem.

Keywords: Children's Literature; Education; Anti-racist literature; Self esteem.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, é resultado dos debates e leituras realizadas ao longo das aulas de “Antropologia: Diversidade Étnico-racial Brasileira”, ministradas no curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo, Campus Campos do Jordão. No período de realização da disciplina, diversas reflexões foram levantadas e

¹ Graduanda em Pedagogia do IFSP - Campos do Jordão (g.bativa@aluno.ifsp.edu.br – <http://lattes.cnpq.br/2950023109578843>)

² Graduanda em Pedagogia do IFSP - Campos do Jordão (luana.guardiano@aluno.ifsp.edu.br)

³ Professora do IFSP - Campos do Jordão - Dr^a em Educação e Currículo pela PUC - SP

debatidas, objetivando como abordar e implementar de maneira consciente e efetiva a Educação para as Relações étnico-raciais em sala de aula. A partir disso, questionou-se como a Literatura Infantil poderia ser utilizada como recurso para o combate ao racismo e no desenvolvimento da autoestima das crianças negras, principalmente das meninas.

Destaca-se a leitura e a literatura, pois essas desempenham papel fundamental no processo de formação da consciência do mundo e auxiliam na construção da identidade e autoestima de seus leitores, ações que se estendem ao público infantil, visto que, estes encontram-se na fase de formação de suas personalidades. Através dos livros, as crianças entram em contato com ideias, valores e referências sociais e culturais.

Entretanto, ao direcionarmos nossos olhares para a presença de personagens negros protagonistas das histórias infantis, historicamente é perceptível a ocorrência do ocultamento e da participação de maneira secundária, sem grande relevância desses personagens, reflexos do racismo estrutural vigente no Brasil. Por conseguinte, crianças negras que cresceram ouvindo ou lendo tais histórias, não obtiveram grandes referências ou representações de protagonistas negros. Mariosa e Reis (2011, p. 42) afirmam que “A construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados.” Dessa maneira, ao considerarmos os brinquedos, desenhos e a literatura infantil que as crianças consomem, em sua maioria, são produções que se restringem a personagens brancos e de origem europeia.

Nessa esteira de pensamento, o presente texto objetivou analisar as produções literárias infantis e como estas podem auxiliar na construção da autoestima de crianças negras, principalmente, das meninas que possuem tão poucas referências literárias de protagonistas negras. Para contemplar tal temática, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo. O artigo está organizado em três subtítulos, nos quais se abordou a história da literatura infantil, como ela pode ser um instrumento de combate ao racismo e como pode auxiliar na construção da autoestima das crianças.

2 ERA UMA VEZ: A LITERATURA INFANTIL E AS PERSONAGENS NEGRAS

Atrelada a própria concepção de infância, a literatura e os primeiros livros destinados ao público infantil surgiram apenas ao final do século XVII e durante o século XVIII (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 2). Entretanto, deve-se considerar que em suas origens, essas histórias eram destinadas aos adultos

Ao seguirmos o percurso histórico das histórias infantis que vieram do passado, deparamos com o fato de que, em suas origens, elas surgiram destinadas ao público adulto, e com o tempo, através de um misterioso processo, se transformaram em literatura para os pequenos. (COELHO, 2000, p. 40)

Nesse sentido, da mesma maneira que a ideia de infância não era concreta, a literatura infantil, como se estrutura atualmente, também não. Tal cenário modificou-se com o advento da burguesia como novo segmento social e “[...] a valorização de um modelo familiar burguês onde a criança ganha um enfoque de reprodução da classe, por isso um interesse maior na sua educação e na transmissão de valores burgueses.” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 2). Assim, a construção da literatura infantil

[...] só se fez possível em uma cultura que conferiu ao leitor infantil uma especificidade, a qual demandaria um texto próprio. Ao longo do processo histórico de elaboração da literatura infantil, os autores não apenas produziram a identidade do “gênero”, mas conformaram uma identidade do leitor. Ou seja, ao definir e qualificar a singularidade dessa produção literária, produziu-se também uma representação de infância e leitor infantil (GOUVÊA, 2005, p. 81).

Caracteristicamente, a literatura infantil definiu-se pela formulação e transmissão de visões de mundo, principalmente aqueles atrelados ao novo modelo familiar burguês, “[...] centrado na valorização da vida doméstica, fundada no casamento e na educação de herdeiros.” (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p. 2). Do mesmo modo, também era um dos mecanismos de transmissão de ações, gostos e comportamentos que deveriam ser reproduzidos pelo leitor.

Em território brasileiro, é a partir das décadas de 1920 e 1930 que a produção literária infantil ganha espaço. Segundo Gouvêa:

A urbanização crescente, a exigir uma população identificada com os códigos citadinos, em que as práticas sociais de leitura se faziam necessárias, as reformas de ensino que tinham como um de seus pressupostos o desenvolvimento na criança do gosto pela leitura, a afirmação de uma família burguesa centrada nos cuidados à infância, em

termos gerais, tornou possível a consolidação de uma literatura voltada para o leitor infantil. (2005, p. 82)

A produção literária infantil, influenciada pelo movimento artístico, científico e cultural que, nesse período, buscavam compreender o Brasil e sua definição como nação, trazia em seus escritos temáticas que envolviam as raízes culturais e raciais do país (GOUVÊA, 2005, p. 83). Nesse sentido,

Tal temática tornou-se preocupação presente em grande parte dos autores voltados para esse público. A literatura infantil do período dialogava com as diversas representações construídas acerca da questão racial, estabelecendo uma interlocução com os discursos produzidos no campo científico e artístico, incorporando tal temática no interior das narrativas (2005, p. 83)

Destarte, a literatura infantil, ao longo de sua história, foi influenciada pelo período e comportamentos vigentes. Entretanto, ao direcionarmos nossa análise para a produção literária infantil, consumida pelos mais diversificados grupos sociais, é notório que a presença de personagens negras, historicamente, torna-se escassa e, quando aparecem, são personagens secundários, sem grandes participações na trama. Segundo Jovino (2006 apud MARIOSA; DOS REIS, 2011, p. 44) é a partir do final da década de 1920 e início da década de 1930, que os personagens negros aparecem nos textos direcionados ao público infantil. Contudo,

As histórias, neste período, não retratavam positivamente o negro e sua cultura, ao contrário, reforçavam a imagem dele como subalterno, analfabeto e ignorante. [...] Os homens e as mulheres negras são apresentados com características de: preguiça, violência, estupidez, superstição, feitiçaria, malandragem, lascividade ou feiura. (MARIOSA; DOS REIS, 2011, p. 44)

Assim, se considerarmos que a literatura, principalmente a infantil, tem a função de servir como agente de formação (COELHO, 2000, p. 15), crianças que consomem e possuem como referências, em sua maioria, personagens brancos e de origem europeia, terão como padrão de belo e de bom esse universo eurocêntrico e branco. Como afirma Coelho (2000, p. 15) "É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens." Entretanto, para ser assertivo é preciso ter cuidado, visto que, ao passo que a literatura infantil pode ser uma aliada na formação e valorização da identidade negra, ela também pode ser um instrumento de reprodução de estereótipos e valores etnocêntricos. Nesse sentido,

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar

em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSIA; DOS REIS, 2011, p. 42)

Conforme demonstrado pelos autores, mostra-se necessário que tanto as escolas, como professores e responsáveis, projetam-se de maneira sensível no momento de escolha dos livros que serão apresentados e lidos para o público infantil, pois a construção da identidade da criança passa pelos referenciais que a ela é apresentado (MARIOSIA e DOS REIS, 2011, p. 42).

3 A LITERATURA INFANTIL COMO RECURSO ANTIRRACISTA

A construção e prática de uma educação antirracista é um processo complexo, devido aos mais diversificados fatores, sejam eles de ordem estrutural ou de dúvidas sobre a abordagem de forma esclarecedora em sala de aula. Dessa forma, recorrer a novas metodologias pode ser de grande valia para o trabalho de tal temática no ambiente escolar. Nessa perspectiva, como abordado anteriormente, a Literatura Infantil projeta-se como uma grande aliada nesse processo, como aponta Silva e Accorsi:

Entende-se que a literatura pode ser utilizada como uma proposta didático pedagógica que propicie a reconstrução de identidades raciais a partir de obras infantis que retratam a cultura dessas etnias, que frequentemente são proscritas pela escola, assim oportunizando e valorizando a diversidade étnico-racial no âmbito escolar (2021, p.276).

Aponta-se a Literatura como recurso antirracista, pois ao recorrer à Lei 10.639/03, responsável por tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, particulares e públicos; em seu parágrafo segundo é pontuado que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Nessa perspectiva, abordar a leitura de obras com temáticas que valorizam a cultura Afro-brasileira, assim como, as pessoas negras e possibilitam o combate aos preconceitos e o respeito as diversidades, é um dos meios possíveis para a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar.

Além disso, a Literatura Infantil atua como um recurso antirracista, pois possui

uma grande importância no processo de aprendizagem das crianças, pois possibilita “[...] a aquisição de distintas perspectivas, ampliando as experiências do leitor” (SILVA, 2021, p.12). Para mais, a prática da leitura, de maneira geral, exercer uma grande influência na formação social e cultural de um determinado povo (SILVA; ACCORSI, 2021, p. 277).

A literatura exerce uma função para a formação do indivíduo, ainda nas séries iniciais e ao longo de sua vivência educacional, inicialmente procedendo como ferramenta de transferência do simbólico, que é a leitura de mundo, contribuindo para o progresso linguístico, o prazer estético e a independência intelectual (SILVA; ACCORSI, 2021, p. 277)

Nessa perspectiva, ao proporcionar o contato com a cultura afro e suas manifestações através dos contos, lendas ou histórias, novas reflexões podem ser realizadas, contribuindo com a desmitificação de estereótipos que resultam em práticas racistas.

Assim, ao diversificar a abordagem dos textos, trazendo para a sala de aula, não apenas escritores negros, mas personagens protagonistas negros e novas perspectivas sobre a cultura negra, maior será a aproximação com esse universo e a criticidade sobre as atitudes preconceituosas. Portanto, “Quanto mais riqueza na diversidade literária e ilustrativa deste recurso, maior será a quantidade e a qualidade de conhecimentos adquiridos pelos pequenos leitores.” (SOUSA, 2018, s.p)

No ambiente escolar, ao selecionar obras que abordam a valorização da representatividade negra, contribuirá não apenas com o combate ao racismo e a desconstrução de estereótipos, mas com a construção da identidade e da autoestima das crianças negras, facilitando a compreensão e a relevância da diversidade na sociedade. Todavia, deve-se ser sensível e cauteloso na escolha das histórias

As narrativas ou poesias podem dignificar, podem capacitar, mas também podem destruir a dignidade de um povo. Ao escolhermos uma história para o repertório, sobretudo para o público infantil e infantojuvenil, devemos levar em conta a qualidade das ilustrações e como as personagens são retratadas. (SILVA; ACCORSI, 2021, p. 278)

A Literatura Infantil como recurso para a prática pedagógica antirracista tem como função introduzir conhecimentos que proporcionem a reflexão das crianças sobre o contexto social, pois “promover a imersão nessa cultura é também valorizar a autoestima das crianças.” (SOUSA, 2018, s.p). A seguir abordaremos a obra “As

tranças de Bintu”, escrita por Sylviane Diouf, como recurso de atividade pedagógica para a fomentação do respeito a diversidade e a valorização da beleza e da cultura negra.

4 “AS TRANÇAS DE BINTU”: O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS

No contexto da literatura infantil brasileira, como já mencionado anteriormente, historicamente a população negra foi representada como personagem secundária:

[...] a população negra sempre foi narrada sob o olhar do outro, um olhar muitas vezes deturpado e agressivo. Os personagens eram meramente ilustrativos, colocados em situações de subalternidade e vistos como objetos de exotização e sexualidade exacerbada. (PESTANA, 2021, s.p)

Entretanto, com a vigência da Lei 10.639/03, obras que buscavam valorizar a identidade negra, sua história e cultura ganharam espaço. Segundo Pestana “Nessas narrativas a personagem negra ocupa, muitas vezes, o lugar de protagonista e as representações se mostram menos estereotipadas.” (2021, s.p).

Desse modo, narrativas que se apresentam de maneira positiva, rompendo com os padrões e promovendo uma representatividade capaz de valorizar a autoestima das crianças negras, devem ser prioritárias nas bibliotecas públicas. Conforme a autora De Araujo Pestana: “Entendemos que a Literatura além de seu caráter artístico possui também uma função social, que é a de representar a realidade, bem como questioná-la e repensá-la, a fim de promover transformações necessárias.” (2021, s.p)

Contudo, ao direcionarmos nossa análise para as personagens femininas negras nas histórias infantis, nos deparamos com a questão da representação da beleza feminina negra que, em sua maioria, associa-se ao cabelo.

O cabelo é um forte ícone identitário que aparece como símbolo de reconhecimento, aceitação e autoestima. A maioria dos livros mostra o cabelo da menina negra com cachos, porém esquecem de que nem toda menina negra tem cachos. É importante mostrar o cabelo crespo curto para que a representatividade alcance a maioria dos leitores. (PESTANA, 2021, s.p)

Deve-se considerar que as características do corpo negro, como sua tonalidade de pele e o cabelo, por se diferenciar do que é instituído como belo, são alvos de atitudes racistas, e para a criança negra, é na escola que, muitas das

vezes, ela vivencia as primeiras críticas em relação ao seu corpo (LANNES, 2019, p. 18). Assim, “[...] para a criança negra, a escola é um espaço onde o desenvolvimento do processo de construção da identidade negra é tenso.” (LANNES, 2019, p. 19).

Portanto, faz-se necessário o rompimento com os estereótipos, preconceitos e uma ressignificação da imagem negra, valorizando sua cultura e, também, suas formas de beleza, como os cabelos crespos. Nesse sentido, obras literárias destinadas para o público infantil que trazem uma representatividade negra positivada, valorizando seus aspectos culturais e sociais, tornam-se grandes aliadas, pois

As crianças precisam, cada vez mais, entrarem em contato com a beleza das imagens dos negros e com as narrativas que levem a reflexões sobre o grande valor e contribuição da África e do povo africano para a formação da sociedade humana. Isso pode desenvolver nas mesmas o orgulho da sua história e cultura, o orgulho de serem negras, de serem quem são. (LANNES, 2019, p. 28)

Nessa esteira de pensamento, trazemos para o campo de análise a obra “As tranças de Bintou”, de autoria de Sylviane Diouf, que traz em suas páginas uma valiosa narrativa sobre aceitação e valorização da identidade negra.

A história narra a vida de Bintou, uma garotinha que não se aceitava, por não possuir tranças como as mulheres de sua convivência. Nas primeiras páginas do livro, deparamo-nos com as frases de Bintou “[...] meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é curto e sem graça” (DIOUF, 2005, p. 2), e, em diversos outros momentos da narrativa, a personagem faz referência ao seu descontentamento com sua aparência.

Contudo, com o desenvolvimento da trama, a autora consegue trabalhar a temática da autoestima, elencando elementos relacionados aos ritos de passagem e a valorização da beleza e cultura negra, desconstruindo o desprestígio da beleza da menina negra.

[...] sabe-se que a beleza particular da menina negra nunca encontrou muito espaço nos contos infantis. Nunca foi um ideal de beleza aceito, pois feria a hegemonia dos padrões europeus disseminados durante anos de tradição literária infantil marcada pela tradução dos Clássicos universais no Brasil.” (CARDOZO, 2018, p. 42)

Ao analisar a obra “As tranças de Bintou” é perceptível que a autora resgata essa rejeição e a trabalha de maneira diferente, assim

[...] o conto oferecer uma proposta de romper com um ideário ideologicamente disseminado na sociedade, o de que a personagem feminina dos contos infantis e juvenis sempre terem agregado padrões de *status* social de maior valor, e que jamais poderiam ser atribuídas a uma personagem negra (CARDOZO, 2018, p. 42).

Bintou, ao final da história, se aceita do modo como é, entendendo a simbologia por trás da aquisição das tranças e compreendendo a importância da vivência de sua infância. Desse modo,

Aceitar-se como se é, eleva a criança, em especial a menina negra, a vislumbrar verdadeiramente a vida, como ele deve ser vivida. Afirmar-se, desse modo, que esse tipo de livro na educação infantil se torna necessário, pois a criança irá internalizar seu verdadeiro objetivo, fazer as pessoas serem como são. (CARDOZO, 2018, p. 44)

Ao considerar a influência da literatura infantil na afirmação da identidade e na construção da autoestima da criança negra, fica evidente a necessidade de maior acesso e reprodução de obras com protagonistas negros e, também, de escritores negros. Nesse sentido, propostas metodológicas que visam a utilização da literatura infantil, que trazem em seu bojo personagens negros como protagonista e com uma abordagem positiva da identidade e cultura negra, é imprescindível que as análises sejam direcionadas e trabalhadas com todos os alunos, objetivando o combate ao racismo e preconceitos, e a fomentação a tolerância e ao respeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pode ser uma grande aliada para a educação infantil, pois uma educação literária antirracista pode auxiliar a relação étnico-racial e trabalhar com a autoestima das crianças negras, com os professores apresentando esse conteúdo de forma lúdica. Torna-se fundamental para trabalhar com a cultura, para ensinar o respeito às outras culturas e proporcionar reflexões sobre a diversidade em sala de aula.

A lei 10.639, de 2003, estabelece a obrigatoriedade de trabalhar com história e a cultura da África e afro-brasileira, todavia, essa temática deve ser tratada durante todo o ano letivo, e não apenas no dia 20 de novembro com o Dia Nacional da Consciência Negra. Assim, abordar a literatura infantil antirracista, em todo o período letivo, pode ser um instrumento eficiente de conscientização e combate as práticas racistas, além de auxiliar na autoestima das crianças negras.

Logo, é importante o cuidado na hora de escolher as obras que serão apresentadas aos alunos, é necessário atenção, para que as obras selecionadas não reproduzam estereótipos. Tanto professores como a equipe gestora, devem proporcionar o contato com livros que trazem protagonistas negros, com narrativas que contribuem para a autoestima das crianças. Dessa forma, a escola torna-se um espaço que, além de ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças, também auxilia na formação social e cidadã.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Lei Federal nº10.639/2003.

CARDOZO, Fernanda Pereira. **Literatura infantil/juvenil e a lei 10.639/03**: uma leitura sobre a representação da menina negra em Menina bonita do laço de fita e as Tranças de Bintou. 2018. Disponível em:
<https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2103/1/FernandaCardozo.pdf>
Acesso em 2 de jan. de 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. COSACNAIFY, 2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 28 de dez. de 2021.

LANNES, MARINA BADARÓ. **O 'empoderamento cresso' na literatura infantil**. 2019. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/147/2019/09/DISSERTACAO-Marina-Badaro-Lannes.pdf>
Acesso em 2 de jan. de 2022.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, v. 8, p. 42-53, 2011. Disponível em:
<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625/18649>
Acesso em 28 de dez. de 2021.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone Moreira de. A literatura infantil na formação da identidade da criança. **Revista Eletrônica Pró-Docência, UEL**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em:

[http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA FABIANA-EDWYLSON%20-%20pedagogia.pdf](http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/SIMONE%20MOURA%20FABIANA-EDWYLSON%20-%20pedagogia.pdf) Acesso em 28 de dez. de 2021.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. Representação feminina negra na literatura infantil: ausências e urgências. **Literafro - UFMG**, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1542-cristiane-pestana-representacao-feminina-negra-na-literatura-infantil-ausencias-e-urgencias> Acesso em 2 de jan. de 2022.

SILVA, Elen Karla Sousa da. **Literatura e representatividade**: por uma abordagem antirracista do texto literário. 2021. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1449/8_versao_final_monografia_elen_silva.docx.pdf?sequence=-1&isAllowed=y Acesso em 28 de dez. de 2021.

SILVA, Elen Karla Sousa da; ACCORSI, Ana Maria Bueno. Protagonismo negro na literatura infantil: por uma abordagem antirracista do texto literário. **Revista Eletrônica Científica Da UERGS**, v. 7, n. 3, p. 275-283, 2021. Disponível em: <http://200.132.92.80/index.php/revuergs/article/view/3280/534> Acesso em 2 de mar. de 2022.

SOUSA, Gabriela Tavares de. A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10º, 2018, Uberlândia - MG. **Anais eletrônicos...** Uberlândia - MG, s.p. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538188330_ARQUIVO_XCOPENEARrepresentatividadeNegraNaLiteraturaInfantildentrodasaladeaula.pdf Acesso em 28 de dez. de 2021.

COMO A BOA RELAÇÃO AFETIVA PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Dra. CRISTIANE TAVARES CASEMIRO DE OLIVEIRA

GILMARLI MARIA CORREIA FLOR

TAIS DA CUNHA SANTOS

VANESSA DOS SANTOS ILARIO DA SILVA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância que a boa relação professor aluno trás para a aprendizagem, e para isso as pesquisas são centradas no tema AFETIVIDADE, o maior objetivo é mostrar que um professor afetivo colhe melhores resultados de seus alunos. Estudos sobre a necessidade da afetividade a partir de pesquisas bibliográficas, literatura de autores importantes como: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon. Buscando sempre trabalhar a educação afetiva e os benefícios que trazem na questão do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Relação professor aluno; O bom relacionamento; aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aims to show the importance that a good teacher-student relationship brings to learning, and for that the research is centered on the theme AFFECTIVENESS, the main objective is to show that an affective teacher reaps better results from his students. Studies on the need for affection based on bibliographic research, literature by important authors such as: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky and Henri Wallon. Always seeking to work on affective education and the benefits it brings in terms of the teaching-learning process.

Keywords: Affectivity; Teacher-student relationship; The good relationship; learning.

1 INTRODUÇÃO

A relação afetiva dentro do ambiente escolar no relacionamento professor aluno vem sendo tema de análises e discussões há muito tempo por vários estudiosos que veem nessa relação um caminho para uma aprendizagem plena e eficaz, sendo capaz de formar cidadãos prontos para os desafios da vida.

A família é a primeira referência para a criança, é onde ela tem seu primeiro contato com outras pessoas, e essas são responsáveis por proporcionar suas primeiras experiências de vida, que podem ser boas e ensinar a convivência com os demais grupos da sociedade, ou pode proporcionar más experiências, fazendo com que a criança encontre dificuldades para se relacionar. A escola é um dos lugares em que as crianças desenvolvem seu convívio social depois do convívio familiar, e o professor precisa sempre estar aberto para receber seus alunos de forma afetiva, pois cada criança tem as suas experiências de ambiente familiar. O professor deve auxiliar a criança no desenvolvimento de suas habilidades, e uma relação afetiva pode influenciar muito em como a criança absorve e reproduz as informações recebidas.

Na concepção de Henri Wallon, as emoções primeiramente são percebidas como reações incoerentes, e confusas, em seguida destaca o poder motivante que tem as emoções que por ele são consideradas positivas: “O estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” (WALLON, 1982, p.189).

Esse trabalho se baseia na observação do ambiente escolar e as mais diversas situações afetivas nele presente, para estudar com mais propriedade sobre o assunto foram feitas pesquisas bibliográficas, para que se tornasse possível tratar o tema com o máximo de propriedade, mostrando o quão importante ele é.

Com o tema aqui abordado pretendemos que os educadores consigam de fato enxergar qual a importância da afetividade para a vida e desenvolvimento escolar de seus alunos, mostrando quão importante se torna para um aluno fazer parte de um ambiente afetivo, ao qual lhe propicia as mais diversas e satisfatórias experiências para a sua formação, tanto escolar como circum-escolar.

Este trabalho tem como objetivo geral provocar a reflexão de professores sobre a importância que uma boa relação afetiva tem para o desenvolvimento do aluno e para que tenha êxito em sua vida educacional, sentindo-se acolhido e capaz de alcançar todos os objetivos dentro do ambiente escolar.

Estudar como a afetividade contribui no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Identificar como os professores entendem a afetividade como elemento para a aprendizagem.

Para a escolha do tema foi selecionado assuntos que despertassem interesse e preocupação dentro do ambiente escolar, após vivência no ambiente de estágio, especificamente na educação infantil.

Para realização da proposta metodológica foi utilizado como referência pesquisas bibliográficas e pesquisas com base digital.

Dessa observação exploratória e a vivência escolar foi advertido diversas dificuldades que a falta de afeto causa no processo ensino aprendizagem, verificando que o professor que se empenha na boa realização do desenvolvimento de seus alunos, deve centrar seu trabalho pedagógico na relação afetiva.

A sala de aula é espaço rico para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal. O professor pode contribuir, estimulando a reflexão sobre posturas, atitudes e condutas, ajudando a identificar valores e crenças indispensáveis ao comportamento ético, responsabilidade e respeito necessários à vida em sociedade (BOM SUCESSO, 2000, p.103).

O afeto se faz necessário no ambiente escolar para que a criança se sinta valorizada e importante, visto que o professor precisa conhecer, além do aluno, a família, a comunidade, reconhecer e analisar a escola, facilitando a entrada do afeto, tornando os alunos autônomos, mesmos com suas frustrações e diferenças.

2 ANÁLISE SOBRE AFETIVIDADE E AFETO

Neste capítulo será relatado um pequeno conceito sobre afeto e afetividade. Segundo dicionário Michaelis:

Afeto

Sentimento de afeição ou inclinação por alguém; amizade, paixão, simpatia: “Aquele carta a revoltava muito; não [...] pelo afeto que teria ao estudante, mas pelo ressentimento de seu amor-próprio ofendido”

Afetividade

Qualidade ou caráter daquele que é afetivo: “Fingi não ver seus gestos, combatia lhe a afetividade exagerada, que nos inclinava ao fausto”

Segundo a Dra. Emília Cipriano Sanches (2022) não é possível falar de conhecimento cognitivo sem falar de afetividade, no sentido de aquilo que nos afeta, a mesma cita em seu livro que a relação entre saberes e afetos é analisada por vários ângulos, consubstanciada por conceitos e recheada por histórias vivenciadas em mais de trinta anos de docência. A professora destaca também que constituir saberes e afetos deriva de relações. Educar é um ato essencialmente relacional. Tanto na ligação entre professores e alunos, quanto na interação dos educadores com seus pares, bem como nas relações que extrapolam os muros da escola.

A afetividade humana, nada mais é do que um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza” (CODD e GAZZOTTI, 1999, p. 48-59).

Quando se trata de afetividade não se fala apenas de sentimentos bons e bonitos, mas sim dos sentimentos no geral.

Para Wallon as teorias sobre as emoções são mecânicas e de difícil compreensão, em sua percepção, primeiramente, ele as vê como reações incoerentes e confusas, e depois destaca o poder de motivar que as emoções consideradas por ele positivas tem. “O estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” (WALLON, 1982, p.189).

A partir das teorias de Wallon, podemos afirmar que a sociedade está envolvida no desenvolvimento psíquico da criança, através das experiências e dificuldades vividas ou não, já que por muito tempo as crianças dependem dos adultos que o cercam para sobreviver.

Wallon considera que a afetividade, além de ser uma das dimensões da pessoa, é também uma das fases mais antigas do desenvolvimento humano, pois quando esse deixa de ser puramente orgânico passou a ser afetivo, e da afetividade lentamente passou para racionalidade.

A afetividade e a inteligência estão unidas, sendo que a afetividade que sobressai em relação a inteligência, mesmo que logo depois haja uma diferenciação

entre as duas, haverá sempre uma reciprocidade entre elas, conforme confirma Dantas (1992, p. 90), “ao longo do trajeto elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório motor necessário a exploração da realidade”.

Para Piaget (2004) é incontestável o papel essencial que o afeto desempenha no funcionamento da inteligência, e que sem ele não haveria interesse, nem necessidades, nem motivação e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados, e não haveria inteligência. Ele considera que o afeto pode acelerar ou retardar as estruturas cognitivas, sendo acelerada quando há interesse e curiosidade, e retardada quando existe algum obstáculo para o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

2.1 A Boa Relação Professor-Aluno

É importante que todo professor tenha sensibilidade, e uma boa percepção de seus alunos, pois para que as crianças se desenvolvam e aprendam com prazer, o professor deve saber o que lhes desperta interesse, não se deve ensinar de forma engessada os conteúdos didáticos, é essencial passar o conteúdo de forma lúdica e prazerosa, onde as crianças gostem do que estão aprendendo e queiram participar das atividades propostas pelo professor.

Vygotsky (2010) menciona que não é desde o nascimento que a mente humana possui estruturas que contém conhecimento. É através da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que se construirá novos conhecimentos. Sendo assim o aluno não nasce com o conteúdo internalizado em sua mente, o professor deve transmitir o conteúdo, mas somente transmiti-lo não basta, a socialização com o professor, a discussão e troca de ideias dentro da sala é fundamental para que o conteúdo se fixe, de forma que o aluno seja capaz de elaborar com suas próprias palavras o que aprendeu.

É possível observarmos o quão importante é uma boa relação afetiva entre professor e aluno, pois só um professor afetivo consegue se pôr no lugar do aluno, e

buscar entender seus desejos e frustrações, para auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, sendo um facilitador em seu processo de ensino-aprendizagem.

3 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Será abordado neste capítulo, a importância da afetividade no processo de aprendizagem, no desenvolvimento e nas relações.

Já dizia o educador Paulo Freire “ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

3.1 Ensino e Aprendizagem

Para que o aluno aprenda é preciso que tenha o desejo de aprender, é necessário conhecer o aluno, fazer com que interaja e expresse suas ideias sem medo da opressão. O aluno precisa sentir no professor o interesse em relação a ele, através do afeto, diálogo e compreensão, despertando nele o desejo pelo novo.

[...] as emoções não são apenas aqueles surtos espasmódicos de sentimento que surgem em resposta a estímulos externos. Elas são os alicerces sobre os quais repousa grande parte de nossa vida social e cultural, se não toda ela. É esta percepção que dispersa a ideia de que, em uma utopia futura, poderemos evoluir a um estágio em que não sentiremos emoção – de que, se chegarmos a alcançar este estágio, teremos deixado completamente a condição humana (WALTON, 2007, p. 20).

Diante disto percebesse a importância que uma relação de respeito mútuo entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do seu cognitivo, suas habilidades motoras e afetivas.

Quando o indivíduo é motivado e se sente integrado ao espaço ele tem maiores possibilidades de alcançar as expectativas e objetivos esperados pela escola.

4 APRENDIZAGEM

Aprendizagem significativa: processo por meio do qual uma nova informação é incorporada à estrutura cognitiva do indivíduo, por se relacionar a um aspecto relevante dessa estrutura.

Édouard Claparède ao se referir à curiosidade e ao interesse, diz:

A escola não deve esperar que as crianças façam tudo o que querem, mas que elas queiram tudo o que fazem e que ajam e não sejam forçadas à ação (...) O que se deve fazer é explorar seus interesses, ligar a eles, isto é, à sua vida o que se deseja ensinar. A didática deve transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para a criança (CLAPARÈDE apud SALTINI, 1954, p. 301-2).

O professor, deve ser consciente da sua responsabilidade afetiva com os alunos, pois, exerce um papel significativo no processo de ensino e aprendizagem, onde seu empenho para contribuir para a aprendizagem do aluno pode transformar a realidade vivenciada pelo mesmo.

Quando uma criança é incluída em um local afetivo, consegue se identificar como pertencente a este local e consegue ter a liberdade de se expressar e assim se sentirá mais segura e confiante.

Na rotina da sala de aula a afetividade se torna essencial, pois auxilia na motivação e aprendizagem do educando facilitando a sua compreensão no que está sendo ensinado trazendo sentido mais claro e amplo para o conteúdo apresentado.

Segundo Freire, 1996 “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Então, o educador pode buscar desenvolver não só o cognitivo do educando, e sim proporcionar experiências em realidades diferentes, tornar a aprendizagem significativa, se programar, ser flexível, incluir todos, e assim juntos constroem e trocam experiências ensinando e aprendendo, acontecendo desta forma, um verdadeiro processo de ensino aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto norteou-se em esclarecer sobre a afetividade e sua relevância no processo de aprendizagem, sendo que a mesma precisa estar presente na vida cotidiana e no ambiente escolar, exercendo papel significativo, tornando-se uma ferramenta para o professor, pois quando ele desempenha seu papel, com olhar afetivo o processo de ensino aprendizagem se torna mais prazeroso.

Visto que o aluno em fase escolar precisa ser ouvido, sentir-se compreendido, para que se sinta amado e acolhido, para que ele possa sentir a vontade de aprender e absorver todo conhecimento que o professor como mediador tem a oferecer. Fazendo com que o aluno tenha interesse em receber os conhecimentos necessários para uma boa e proveitosa aprendizagem.

A partir dos estudos das teorias de Jean Piaget, Vygotsky e Wallon, podemos considerar o afetivo como um fator indispensável para a formação do aluno. Não basta só transferir conhecimentos, o professor precisa criar vínculos com os alunos para que não sejam apenas receptores de conhecimento (KOCHHANN e ROCHA, 2015).

Sendo assim, cabe a nós professores e futuros professores, refletir e nos conscientizar, sobre a importância de conhecer os elementos que podem influenciar positivamente a vida dos alunos, devemos assumir com responsabilidade e prazer à educação que tanto almejamos para que se possa ter um aprendizado com mais qualidade e credibilidade.

REFERÊNCIAS

BOM SUCESSO, E.de P. **Afeto e limite**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

KOCHHANN, Andréa; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON. In: IV Semana de Integração: XIII Semana De Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa E Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (Re)Significando O Conhecimento”, 2015, Goiás. **Anais [...]**. Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2015. p. 524-533. Disponível em:

<https://anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567>. Acesso em: 30 de setembro de 2022.

MICHAELLIS, Dicionário. Afeto. In: MICHAELIS, Dicionário. **Afetividade**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. p. sp. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MICHAELLIS, Dicionário. Afeto. In: MICHAELIS, Dicionário. **Afeto**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. p. sp. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MICHAELLIS, Dicionário. Afeto. In: MICHAELIS, Dicionário. **Aprendizagem**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. p. sp. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PIAGET. Seis Estudos de Psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

SANCHES, Emília. Palestra, **A Ação do Professor**. P.M.C. Cubatão, outubro 14, 2022.

SANCHES, Emília. **Saberes e Afetos de ser Professor**. São. 1ed. Ed. Cortez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia Pedagógica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **Afetividade como Condição para a Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a partir da Emoção**. 2006. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/625/>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difel, 1972. 26

WALTON, S. Uma História das Emoções. Rio de Janeiro: Record, s/d.

A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

GABRIELE DOS SANTOS BATIVA¹

LUANA ROSA²

Dra. SARAY MARQUES³

RESUMO

Este artigo aborda, em linhas gerais, a diversidade étnico-racial na educação. A pesquisa possui como objetivo a análise das publicações relacionadas ao tema da diversidade étnico-racial, atentando-se à educação antirracista na educação básica. Para tanto, o artigo busca examinar como as publicações selecionadas versaram sobre o assunto. Para o alcance do objetivo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica na base de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online SciElo, priorizando os artigos originais como pesquisas de campo, observacionais ou que relataram alguma intervenção em sala de aula ou escola. A análise demonstra que a escola se configura como um ambiente propício para o combate e diminuição das desigualdades raciais por meio de práticas antirracistas. Entretanto, apesar da urgência do tema, nota-se poucos estudos e pesquisas sobre o assunto no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação; Racismo; Multiculturalismo; Diversidade étnico-racial; Educação antirracista.

ABSTRACT

This paper approaches, in general terms, ethnic-racial diversity in education. The research aims to analyze publications related to the topic of ethnic-racial diversity, paying attention to anti-racist education in basic education. Therefore, the article seeks to examine how the selected publications dealt with the subject. To reach the objective, bibliographical research was used as a methodology in the SciElo Online Scientific Electronic Library database, prioritizing original articles such as field research, observational or that reported some intervention in the classroom or school. The analysis demonstrates that the school is configured as an environment conducive to combating and reducing racial inequalities through anti-racist practices. However, despite the urgency of the topic, there are few studies and research on the subject in the school environment.

Keywords: Education; Racism; Multiculturalism; Ethnic-racial diversity; Anti-racist education.

¹ Graduanda em Pedagogia do IFSP – Campos do Jordão.

² Graduanda em Pedagogia do IFSP – Campos do Jordão.

³ Professora do IFSP – Campos do Jordão - Dr^a em Educação e Currículo pela PUC-SP

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar a escola como ambiente de convivência e formação social, é necessário pensar sobre os agentes que a compõem, grupos sociais diversificados e indivíduos com histórias singulares. Entretanto, ao considerá-la como instituição social, pode-se aferir que esta projeta-se como território de disputa, servindo tanto como instrumento de combate quanto de reprodução de preconceitos em seu ambiente.

Ao direcionar a análise para o ambiente escolar e a prática do racismo, é perceptível que desde a tenra idade crianças reproduzem, vivenciam ou visualizam ações discriminatórias no ambiente escolar (UNICEF Brasil, 2010), ações que podem partir dos profissionais da escola, colegas e familiares. Desse modo, sendo o Brasil um país em que a maioria da população é composta por pessoas negras e pardas (IBGE, 2020), mas que se projetam como a minoria representativa nos cargos gerenciais e de poder político (IBGE, 2019), além da presença do racismo estrutural e das desigualdades sociais vivenciadas por esse grupo, debates envolvendo a educação antirracista e a diversidade étnico-racial tornam-se extremamente necessários.

Considerando todo o processo histórico brasileiro, é evidente que a educação, em um país escravocrata, foi privilégio de poucos, em maioria, homens brancos (BRASIL, 2005). A população negra enfrentou diversos percalços para a conquista de seu direito à educação, visto que existia todo um aparato legislativo que impedia o acesso à escolaridade e reforçava as desigualdades (BRASIL, 2005).

Apesar das conquistas de direitos e a promulgação de leis que condenavam as práticas racistas, como a Lei Afonso Arinos – Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 – que punia os estabelecimentos públicos ou privados que se recusassem a receber ou empregar qualquer pessoa em virtude de sua raça ou cor (BRASIL, 1951; GRIN e MAIO, 2013); e a Constituição de 1988, por meio da Lei de nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que criminaliza o racismo como crime inafiançável e imprescritível (BECKER e OLIVEIRA, 2013). No campo educacional, tardou a ocorrerem ações e medidas que contemplassem e valorizassem a população negra (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, esta pesquisa objetivou analisar as publicações sobre a abordagem do tema diversidade étnico-racial na educação, focalizando em uma

educação antirracista no ensino básico. Para alcançar o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na base de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online SciElo, com as seguintes palavras-chave: racismo e educação, multiculturalismo e educação.

Foram priorizados artigos originais como pesquisas de campo, observacionais ou que relataram algum tipo de intervenção em sala de aula ou escola. Após leitura prévia, descartaram-se os artigos que não abordavam o tema do ensino da diversidade étnico-racial, que trataram do tema em pesquisas em outros países que não o Brasil ou outros níveis da educação, como a educação de nível superior. Os artigos científicos selecionados são do período de 2015 a 2021.

Na ferramenta de busca da SciElo foram utilizados os seguintes filtros:

- Coleções: Brasil.
- Idioma: português.
- Ano: 2021, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015.
- SciElo área temática: Ciências humanas OR Linguística, Letras e Artes.
- WoS (*Web of Science*) Áreas Temáticas: *Educacional, Education, Humanities, Multidisciplinary*.
- Tipo de literatura: Artigo.

Na base de dados da SciElo, utilizando-se as palavras-chave e os filtros “racismo e educação”, 42 artigos científicos foram disponibilizados, destes, 07 foram selecionados. Todos os filtros foram aplicados.

Quanto aos termos multiculturalismo e educação, havia publicações somente nos anos 2021, 2020, 2018, dentro do período estipulado neste artigo. O filtro aplicado em SciElo Áreas temáticas foi somente Ciências Humanas, o termo Linguística, Letras e Artes não apareceu quando realizada a busca e quanto ao WoS Áreas Temáticas utilizou-se os termos Educacional e Education, já que, os termos Humanities e Multidisciplinary não foram sugeridos pela plataforma. Seis artigos foram disponibilizados depois de aplicado os filtros e somente 1 foi selecionado. Tentou-se aplicar o termo diversidade étnico-racial, mas, somente dois textos foram disponibilizados e os anos foram 2012 e 2008, que não se enquadram nos termos

definidos nesta revisão.

Após a leitura dos trabalhos, realizou-se análise e discussão sobre as abordagens e discussões presentes nos textos selecionados. Observou-se as principais temáticas levantadas pelas pesquisas e as intervenções utilizadas. Por fim, realizou-se uma discussão sobre a diversidade étnico-racial e como o tema, a partir dos artigos selecionados, pode ser desenvolvido no ambiente escolar e como a temática, pautada pela Lei 10.639, exige atenção e efetivação na educação brasileira.

2 RESULTADOS

A partir da busca pelos termos “racismo e educação”, foram selecionados três artigos do ano de 2021, dois de 2020, dois de 2015, totalizando sete artigos científicos. Destes, três eram algum tipo de intervenção e os outros eram estudos observacionais ou entrevistas. Por meio da busca pelo termo “multiculturalismo e educação” um artigo foi selecionado. Alguns artigos trouxeram análises de outros temas, mas serão abordados prioritariamente, neste artigo, os relacionados ao racismo presente nas salas de aula e/ou intervenções que visavam uma prática escolar antirracista.

Santiago e Faria (2021) realizaram uma pesquisa etnográfica, com crianças de 0 a 3 anos, em uma creche da cidade de Campinas. Ao trazer como pano de fundo o feminismo negro, trouxeram à tona a discussão sobre o sexismo e racismo que atingem duplamente meninas negras. Em seu trabalho, Santiago e Faria (2021) analisam as diferentes formas como os adultos enxergam brincadeiras entre meninos e meninas, especificamente a diferença nesse olhar quando a brincadeira se dá entre duas crianças negras ou duas crianças brancas.

Os relatos coletados por Santiago e Faria (2021) trazem à tona o preconceito por parte dos trabalhadores da educação, da creche em que realizaram a pesquisa, quando estes veem como violenta a aproximação de um menino negro para brincar com uma menina negra e não possuem o mesmo olhar quando esta aproximação ocorre entre um menino branco e uma menina branca. O autor frisa que “situações racistas, que desumanizam as crianças negras pequenininhas na educação infantil,

são reflexo desse contexto macro que estrutura a sociedade, pautada em hierarquias que legitimam privilégios raciais” (SANTIAGO e FARIA, 2021, p.11) e que:

O afeto tornou-se um privilégio nas relações interpessoais, estando marcado pela desigualdade: o amor, o carinho, o princípio de partilha, a preocupação, os cuidados mútuos e a alteridade são estabelecidas com base nas estruturas hierárquicas fundamentadas pelo racismo, o sexismo e os privilégios de classe presentes nas sociedades capitalistas, configurando produtos da segmentação das relações de poder (SANTIAGO, 2019a *apud* SANTIAGO E FARIA, 2021, p.10).

Raimundo e Terra (2021) trazem uma narrativa de pesquisa-formação, no Rio de Janeiro, sobre a vivência de aluna e professora que se deparam com o racismo. O racismo vivenciado por uma aluna, cujo cabelo a tornou alvo de *bullying*, traz à tona experiências e reflexões, também, da professora de educação física. A professora nota como crianças, ainda na Educação Infantil, possuem padrões eurocêntricos arraigados, o que a leva a pensar em como ser resistência neste ambiente.

Diante deste contexto, a professora elaborou aulas com foco na cultura africana e afro-brasileira com jogos, como: “Jogo do Labirinto (Moçambique)”, “Amarelinha Africana”, “Jogo da Capoeira”, “Oficina de Bonecas Abayomi”, histórias infantis que valorizavam a beleza negra e a cultura africana, exibição de vídeos, como “O mundo no *Black Power* de Tayó”; “O Cabelo de Cora”; “A Cor de Coraline”, todos seguidos de roda de conversa. Durante a roda de conversa, Raimundo e Terra (2021) narram que muitas crianças negras, ao assistirem os vídeos e se defrontarem com situações pelas quais também passaram, se descobrem negras, assim como se identificam com a personagem do livro “Os Cabelos de Lelê”. A inquietação desta professora mobilizou outras professoras e as oficinas tiveram retorno positivo dos pais (RAIMUNDO e TERRA, 2021). As atividades foram encerradas com a realização de uma feira cultural em que os alunos expuseram suas vivências em relação a estas atividades (RAIMUNDO e TERRA, 2021).

As autoras citam que estas abordagens, que discutem a diversidade cultural, que são amparadas pela legislação brasileira, como a Lei nº 10.639/03, possibilitam:

[...] a essas crianças, no espaço escolar, o direito de serem respeitadas em suas diferenças, de conhecer e acolher as várias histórias de civilizações, grupos sociais e étnico-raciais diversos, ressaltando a importância e a riqueza de conhecer as contribuições da cultura africana na formação e constituição da nação brasileira (RAIMUNDO e TERRA, 2021, p.8).

Assim como Ferreira e Terra (2021), Gehres, Bonetto e Neira (2020) trazem relatos de uma educação física com olhar mais ampliado. Os autores cartografam a busca por uma educação física que não só busque a saúde do corpo, mas abarque, também, práticas corporais que incorporem as culturas não hegemônicas por meio dos relatos do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF). A abordagem deste grupo é bem diversificada e, dentre tantas outras culturas, trazem a cultura afro-brasileira nas danças, como maracatu (GEHRES, BONETTO e NEIRA, 2021).

Cintra e Weller (2021) analisaram a experiência de jovens negras no ensino médio de escolas públicas e privadas de Brasília. As alunas do ensino público relataram terem sido vítimas ou presenciado o racismo, inclusive no ambiente escolar. A aluna Badu, por exemplo, cita que ao tentar apertar a mão de uma funcionária, esta não correspondeu à vontade da menina de cumprimentar, virando as costas (CINTRA e WELLER, 2021). Esta cena, segundo as autoras, se deve à presença das relações de poder dentro do ambiente escolar, caracterizando assim o racismo institucional. Os relatos frequentes demonstram que o racismo permeia o cotidiano, evidenciando o racismo estrutural (CINTRA e WELLER, 2021). Alunas que citaram terem sofrido algum tipo de racismo eram tanto das escolas públicas como privadas (CINTRA e WELLER, 2021). Na escola privada, uma jovem diz que um homem no metrô achou que iria ser assaltado, pois a jovem, ao brincar com seus amigos, correu (CINTRA e WELLER, 2021). A jovem diz então que sequer seu uniforme da escola particular a protegeu (CINTRA e WELLER, 2021). As autoras, então, pontuam:

Assim, o uso da expressão “o uniforme não me protegeu”, ratificada pela jovem após ter sido inserida pela entrevistadora, ilustra como a classe social não protege da racialização, revelando dimensões mais profundas da experiência interseccional de jovens negras. Mesmo que pertençam a classes sociais elevadas e usem símbolos, como um uniforme, que as vinculem a um estrato social não marginalizado, a partir do momento em que “olhou a cor já tão olhando de outro jeito” e então diferentes dispositivos serão operacionalizados simultaneamente resultando na opressão uma vez que “não tão nem aí mais importando com o uniforme e essas coisas, sabe” (CINTRA e WELLER, 2021, p.18).

A autora conclui que, pelo relato das estudantes, as escolas não possuem uma prática escolar antirracista, que acolha as demandas das jovens negras (CINTRA e WELLER, 2021) e que “ambas as escolas reproduzem uma lógica do

'poderia ter ficado calado' e da cordialidade presente na inerte e falaciosa democracia racial, que reforçam a naturalização do racismo e a vulnerabilidade de mulheres negras nas esferas sociais" (CINTRA e WELLER, 2021, p. 19).

Santiago (2020), em seu estudo com crianças de 0 a 3 anos, apresenta o relato de uma docente que percebe o racismo com as crianças negras na creche em que atua, em atos que parecem simples como dar banho nas crianças. As crianças loiras recebem cuidados maiores em relação ao banho que as crianças negras. Com olhar mais ampliado em função do fato de embasar seu trabalho na interseccionalidade, Santiago (2020) traz reflexões sociais e históricas acerca do fato de uma menina negra dizer que a boneca negra não é nenê, mas preta e que se vira sozinha, fala que não se repetiu com a boneca não negra:

Nesse sentido, 'a gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas' (DAVIS, 2011 *apud* SANTIAGO, 2020). Quando representamos as mulheres negras como 'independentes', construímos um processo que as torna responsáveis por suas próprias condições, culpabilizando a vítima e reforçando os privilégios legitimados pela estrutura racial da sociedade (SANTIAGO, 2020, p.10).

A frase da menina traz consigo anos de história e que resvala na vivência das meninas negras desde pequenas (SANTIAGO, 2020).

Entrelaçando o papel do racismo e machismo, Silva, Caetano e Nanô (2020) pesquisaram os resultados da Escola Cidadã (Câmara Mirim), como intervenção para auxiliar meninas negras a experimentarem a atuação parlamentar. O trabalho não se restringiu a visitar à Câmara Municipal da cidade, houve um trabalho articulado com a participação de 5 escolas de ensino básico, da Câmara Municipal de Vereadores, da Câmara de Deputados de Brasília, treinamento de professores com carga horária de 320 horas, congresso de estudantes e publicação de livro. O tema central tratava-se do "aprofundamento das relações raciais e de gênero no contexto social e político" (SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020, p.8). Os alunos foram eleitos por meio do voto para representar a escola e participação das meninas negras na Câmara Mirim, corresponderam a 48% e 43% respectivamente nos anos de 2017 e 2018. As presidentes eleitas, respectivamente, da Câmara Mirim nestes dois anos foram meninas negras.

Por meio de um questionário, os autores do estudo verificaram que 8 das 11

estudantes negras já foram vítimas de racismo e as 3 que não foram vítimas diretas já presenciaram ou ouviram relatos de pessoas negras que sofreram racismo em algum momento. As meninas assinalam a Escola Cidadã como uma oportunidade que não teriam se não fosse o programa, já que são moradoras da periferia, assim como, participar desta atividade as auxiliou a entenderem seu papel na política (SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020). As autoras salientaram que a intervenção teve um caráter emancipatório na vida das meninas e que para mudar o panorama atual que se caracteriza pela baixa participação de mulheres negras nos postos de poder é preciso “políticas educacionais e intervenções pedagógicas integradas e transdisciplinares” (SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020, p.22). Tanto no estudo de Silva, Caetano e Nanô (2020) como no estudo de Cintra e Weller (2021) as meninas negras colocam o racismo como algo inaceitável e que deve ser combatido.

Raimundo e Terra (2021) demonstram que através das brincadeiras e livros infantis, a criança negra consegue vivenciar um sentimento de pertencimento ao mesmo tempo aceitar-se quando se reconhece nos personagens. Já Castelar *et al* (2015) levantam questões quando se utiliza os brinquedos como meio para introduzir no mundo da criança o ideal de beleza eurocêntrico ou padrões do que é considerado coisa de menino ou menina. É comum que crianças brinquem com bonecos que têm a pele branca e olhos claros (Dornelles, 2003 *apud* CASTELAR *et al*, 2015), por exemplo. Para mitigar essa lógica racista é preciso que os professores atuem para além de mudar só as concepções políticas, mas também o estético (CASTELAR *et al*. 2015).

Castelar *et al* (2015) entrevistaram 5 profissionais que atuam na educação (pedagogas e psicólogas), em Salvador, e além das relações de gênero presentes no brincar seja na infância dessas profissionais negras, seja quando presenciaram o perpetuar dessas relações nas brincadeiras de seus alunos há também a questão racial. As professoras citam que tanto as crianças negras como brancas preferem brincar com as bonecas brancas (CASTELAR *et al*, 2015).

Analisando os discursos, os autores destacam que já existe uma preocupação das escolas em disponibilizar brinquedos diversificados, apesar de haver um longo caminho para inclusão (CASTELAR *et al*, 2015). Há nos relatos também a dificuldade que as crianças negras têm de aceitarem-se em função do processo de branqueamento (CASTELAR *et al*, 2015). A autora destaca:

O processo de branqueamento, conforme Bento (2012, apud CASTELAR et al. 2015, p. 601), se dá pelo fato de a figura do branco ser considerada um ideal afirmado e reafirmado, permanentemente de sorte que se observa nas crianças uma negação como forma de defesa do racismo. Com efeito, não queremos afirmar políticas sectaristas, mas questioná-las em seus efeitos de produção de sofrimento, pelos preconceitos e discriminações negativas experimentadas por grupos considerados vulneráveis a esses processos sociais (CASTELAR et al, 2015, p. 601)

O sofrimento proveniente de viver em uma sociedade com padrões estéticos definidos, cabelos lisos e pele branca, são perceptíveis nas observações de Santiago (2015). Em seu diário de campo, o autor anotou o momento em que uma menina negra de 3 anos acorda chorando por achar que seu cabelo é igual ao da bruxa. A professora ao tentar acalmar a criança acaba por reproduzir o racismo por dizer que o cabelo da menina não é sempre armado e muitas coisas podem deixá-lo baixinho (SANTIAGO, 2015).

No entanto, não podemos esquecer que a docente é parte de uma sociedade racista e, ao fazer tal afirmação, ressalta o ideário presente na mesma. Esse episódio, dentro das circunstâncias descritas, expressa a violência colonial sobre a estética negra presente nas diferentes instâncias da sociedade, não correspondendo a uma característica pessoal da docente (SANTIAGO, 2015, p.137).

O autor traz outras observações em seu diário de campo. Situações racismo e de resistência, como quando a professora queria pentear e prender o cabelo de uma aluna negra

Esse acontecimento pode parecer apenas um detalhe no cotidiano da educação infantil, mas influencia diretamente a construção de uma percepção racializada dos sujeitos, podendo gerar sentimentos de recusa às características raciais do grupo negro e fortalecer o desejo de pertencer ao grupo branco. É importante também salientar que a postura da docente em silenciar-se frente ao preconceito racial exposto, sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas docentes. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado no âmbito do preconceito racial (SANTIAGO, 2015, p.138-139).

Contudo, a criança pequenininha negra não apresenta apenas um comportamento passivo diante das manifestações racistas. Como podemos observar, Dandara chora, demonstrando o seu incômodo em relação ao preconceito que ela vivencia quando a sua colega de sala a discrimina. Por meio da análise dos dados, é possível observar que em diferentes momentos as meninas e meninos pequeninhos/as negras/os expressam através de inúmeras linguagens os seus os incômodos – resistências frente aos processos racistas (SANTIAGO, 2015, p.139).

Mesmo as crianças apresentam movimentos de resistência, como a criança que foge da professora que penteia e prende seu cabelo (SANTIAGO, 2015).

Os movimentos de resistências construídos por Dandara foram observados em diferentes momentos, por meio de gritos sem palavras: o choro, o “silenciamento”, o não querer se relacionar, etc. A menina resistia, expressando através de diferentes linguagens, seu descontentamento frente aos atos racistas que atravessavam a sua subjetividade. Podemos perceber que, em alguma medida, estes movimentos, tanto no momento em que a Duda considera Dandara como suja, por ser negra, quanto no momento em que a menina quer ficar sozinha e não pentear os cabelos, expressam seu aborrecimento, seu desgaste frente à situação que a cerceia. De algum modo ela está procurando dizer, mesmo que sem palavras, o que sente, o que não deseja (SANTIAGO, 2015, p.140).

Dandara também foge da dor que sente em pentear seus cabelos – a racialização, ao mesmo tempo que atravessa a subjetividade, a faz sentir “dores físicas disciplinantes”, colonizando seu corpo com padrões e regras que legitimam a hierarquização social presente no ideário racial (SANTIAGO, 2015, p.140).

Santiago (2015) presencia condutas diferentes dos docentes quanto aos comportamentos similares de crianças brancas e negras que demonstram o racismo nas escolas, perpetuado muitas vezes pelos professores, o que denota a lógica perversa do tratamento diferenciado que busca silenciar o outro em prol de um padrão (SANTIAGO, 2015).

O autor Santiago (2015) discute a importância da escuta, inclusive das crianças, como meio para diminuir o imperialismo colonial e o racismo que vem dessa lógica imperial, ele cita as diversas formas de expressão não-verbal das crianças, como o choro, gestos e outros barulhos.

3 DISCUSSÃO

O racismo atravessa as relações, desumanizando os indivíduos. Santiago e Faria (2021), trazem, por exemplo, uma percepção com viés racista. por parte dos profissionais de educação, até sobre as relações de afeto entre as crianças. Sofrer racismo seja pelos professores ou colegas, traz sofrimento para as crianças. (RAIMUNDO e TERRA, 2021; SANTIAGO, 2015). Segundo a UNICEF Brasil (2010, p. 5):

Uma simples palavra, um gesto ou um olhar menos atencioso pode gerar um sentimento de inferioridade, em que a criança tende, de forma inconsciente ou não, a desvalorizar e negar suas tradições, sua identidade e costumes. [...] O racismo causa impactos danosos do ponto de vista psicológico e social na vida de toda e qualquer criança ou adolescente.

Relatos de alunos que vivenciaram o racismo ou presenciaram-no são

encontrados em vários artigos científicos (CINTRA e WELLER, 2021; RAIMUNDO e TERRA, 2021; SANTIAGO, 2015; SANTIAGO e FARIA, 2021; SILVA, CAETANO e NANÔ, 2020). Raimundo e Terra (2021) e Santiago (2015) citam o racismo vindo de um aluno para o outro, já Cintra e Weller (2021), Santiago e Faria (2021), Santiago (2015) trazem o racismo proveniente de funcionários que atuam na escola e Silva, Caetano e Nanô (2020) e Cintra e Weller (2021) apontam o racismo nas ruas e vizinhanças.

Seja no Rio de Janeiro (RAIMUNDO e TERRA, 2021), Campinas – SP (SANTIAGO e FARIA, 2021) Brasília (CINTRA e WELLER, 2021) ou Minas Gerais (SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020), entre os alunos de escolas públicas ou privadas (CINTRA e WELLER, 2021), o racismo está presente e o fato de encontrar-se relatos semelhantes em qualquer ponto do Brasil, dentro ou fora da escola, demonstra que é um problema de nível nacional. A abrangência do racismo demonstra a necessidade de uma educação antirracista nos diferentes níveis de ensino. Urge, educar para além das necessidades do mercado, educar para aplacar o racismo que ainda existe no Brasil, que tenha como foco a equidade.

As intervenções para uma prática escolar antirracista encontradas nesta revisão se mostram efetivas como demonstrado por Raimundo e Terra (2021) ou Silva *et al* (2020) com a escola cidadã. Ambas as intervenções empoderam as crianças negras, ajudando-as a alcançarem espaços de poder (SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020) ou por meio de jogos, livros e brincadeiras que as façam reconhecerem e se autoafirmarem (RAIMUNDO e TERRA, 2021).

Ademais, como trazem-nos alguns autores que utilizaram a interseccionalidade (SANTIAGO, 2020; SANTIAGO e FARIA, 2021; CINTRA e WELLER, 2021), o olhar para as desigualdades pode ser ampliado.

O debate acerca das intersecções se insere no desafio de compreender a gênese da transformação de diferenças em elementos para justificar as desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia um padrão de homem, de mulher, de sociedade e de sujeito social (SANTIAGO, 2020, p. 2).

Silva, Caetano e Nanô (2020), com a Escola Cidadã, demonstram que o ambiente de ensino tem que superar os muros e auxiliar na redução das desigualdades. Mulheres são minoria nas instâncias de poder apesar de serem

maioria da população e as mulheres negras sofrem duplamente, com o machismo que atinge mulheres brancas e negras e com o racismo. Segundo o IBGE (2021) mulheres negras são mais atingidas pelas desigualdades. Desta maneira, é imperativo que sejam incentivadas a estarem nos espaços de poder.

Não existem barreiras institucionais explícitas à atuação das mulheres negras como parlamentares ou servidoras públicas federais, uma vez que não existem leis e normas que proíbam sua presença nestes espaços. No entanto, práticas racistas e sexistas impõem obstáculos à sua inserção em postos políticos de destaque (SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2013:12 *apud* SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020).

A escola pode ser um espaço para diminuir as desigualdades com práticas antirracistas. Os estudos aqui demonstram de um lado que o racismo é estrutural (CINTRA e WELLER, 2021) e está presente dentro e fora da escola (CINTRA e WELLER, 2021; SILVA, CAETANO e NANÔ, 2020), seja no passado como no presente (CASTELAR *et al*, 2015), mas que é possível mudar, aos poucos, essa realidade cruel racista (RAIMUNDO e TERRA, 2021) e machista (SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020) presentes no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao serem discutidas e analisadas as publicações referentes à abordagem do tema diversidade étnico-racial na educação, visando uma educação antirracista no ensino básico, conclui-se que apesar de ser um tema tão necessário de ser discutido, existem poucos estudos sobre a prática de ensino da cultura afro-brasileira.

O racismo configura-se na sociedade brasileira de maneira estrutural, atingindo as mais diversificadas instâncias. Nesse sentido, não se faz surpresa ao inferir que já na tenra idade crianças reproduzam ou vivenciem experiências racistas no ambiente escolar. Assim, ações como a Lei 10.639/2003 apresentam-se como ponto de partida para uma educação que seja equitativa e antirracista, pois ao se estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, além de ser uma iniciativa de combate ao racismo, também é uma maneira de ampliar o conhecimento sobre a cultura africana e de valorizar a história da população negra.

Desse modo, pesquisas com a abordagem temática sobre a diversidade étnico-racial, educação antirracista e a aplicabilidade da Lei 10.639, são extremamente necessárias para acrescer o debate sobre o racismo e seu combate de maneira efetiva. A escola, como ambiente instituinte e instituído pela sociedade, reproduz o racismo, assim, torna-se essencial que não somente os professores, mas, todos os segmentos da comunidade escolar estejam conscientes sobre essa realidade e lutem pela equidade.

Contudo, apesar da promulgação da lei 10.639 e da criação de iniciativas que objetivam a igualdade racial, um longo caminho ainda deve ser percorrido, pois a criação de uma lei não garante o seu cumprimento de maneira efetiva. É necessário assegurar que os professores estejam habilitados e preparados para trabalhar a partir dessa perspectiva, conscientes de suas ações como agentes de transformação, pois, estes tornam-se uma das principais peças para uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

BECKER, Simone; OLIVEIRA, Deborah Guimarães. Análise sobre a (não) caracterização do crime de racismo no Tribunal de Justiça de São Paulo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro - RJ, v. 26, n. 52, p. 451-470, dez. 2013. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21862013000200010>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/bDG3kKtHZnGxRjYHfd8cFYc/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos. Brasília- DF, 2005. ISBN - 85-296-0038-X. 278p.

BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. **Lei**. Rio de Janeiro, RJ, 3 jul. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

CASTELAR, Marilda *et al.* Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo - SP, v. 19, n. 3, p. 595-602, dez. 2015. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/43YQZtr3Wrpmx8VrgjyJbNP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 5 dez. 2021.

CINTRA, Éllen Daiane; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, jan. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76051>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vvnx5WJpJBKN8WPf6LzRPjp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

GEHRES, Adriana de Faria; BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. OS CORPOS DAS DANÇAS NO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte - Mg, v. 36, jan. 2020. Anual. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219772>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4db5RHPkpW44CVGrYtHzk6f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

GRIN, Monica; MAIO, Marcos Chor. O antirracismo da ordem no pensamento de Afonso Arinos de Melo Franco. **Topoi (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 33-45, jun. 2013. Quadrimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101x014026003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/4rfSyw3LgqcPnZZs7WV9LjJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD Contínua. Informações atualizadas em 26.05.2020. Brasil, 2020. ISBN 978-85-240-4530-1.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41. Brasil, 2019. ISBN 978-85-240-4513-4.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica. n.38. Brasil, 2021. 2ª edição. ISBN 978-6587201-51-1.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A História de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre – RS, v. 27, abr. 2021. Anual. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.108168>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/wfgxVmcr4QQ8hpBd4fw3TcN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SANTIAGO, Flavio. “NÃO É NENÊ, ELA É PRETA”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte – MG, v. 36, n. 1, p. 1-25, 2020. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220090>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SANTIAGO, Flávio. GRITOS SEM PALAVRAS: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte - MG, v. 31, n. 2, p. 129-153, jun. 2015. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132765>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpkcw7J8748FVVbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. FEMINISMO NEGRO E PENSAMENTO INTERSECCIONAL: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 42, n. 1, p. 1-18, jan. 2021. Trimestral. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es.239933>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qzyyYKFLrmdBfC3mMpkQvKL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SILVA, Edna Lúcia.; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3.ed. **Rev. atual.** Florianópolis: Laboratório de Ensino a distância UFSC, 2001.

SILVA, Jéssica Freitas; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Educação Infantil nas Escolas do Campo**: o atendimento no município de Humaitá, Sul do Amazonas. Relatório Final de PIBIC, Universidade Federal do Amazonas, 2019.

SILVA, Juliana; Pereira; URT, Sonia Cunha. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SILVA, O. H. F. da .; CAETANO, R. S. O. .; NANÔ, J. P. L. . Meninas negras e política: combatendo o racismo e fomentado a participação delas no espaço público. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 58, p. e205811, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8664344>. Acesso em: 5 de dez. de 2021.

UNICEF Brasil – Fundo das Nações Unidas para a Infância – Brasil. **O impacto do racismo na infância**. Brasília – DF – 2010. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-impacto-do-racismo-na-infancia>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

EDITORIA

EDITORIA FACULDADE	LATTES
Prof^ª Me. Gisele Esteves Prado EDITORA-CHEFE	http://lattes.cnpq.br/1397395633033038 https://orcid.org/0000-0001-9580-069X
Prof. Dr. Hélio Rodrigues Júnior EDITOR-CHEFE	http://lattes.cnpq.br/7376134422226034 https://orcid.org/0000-0002-5385-6393
Prof. Me. Fábio Pessoa de Sá EDITOR ADJUNTO	http://lattes.cnpq.br/7053113711522455 https://orcid.org/0000-0002-4467-2648
Prof. Me. Eduardo Tagliaferro DIRETOR	http://lattes.cnpq.br/1087239788909199 https://orcid.org/0000-0002-5549-9799

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHO EDITORIAL FACULDADE	LATTES
Prof. Me. Álvaro Camargo Prado FATEC Rubens Lara	http://lattes.cnpq.br/1480692423313776
Prof^ª Me. Ana Carla Vasco de Toledo Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/8890731192157142
Prof. Me. Arnaldo da Silva Santana Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/2357925437757404 https://orcid.org/0000-0003-1637-2362
Prof^ª Dra. Cristiane T. C. de Oliveira Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/0690548558279785
Prof. Me. Eduardo Tagliaferro Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/1087239788909199 https://orcid.org/0000-0002-5549-9799
Prof. Me. Fernando Marques Fernandes Fundação Educacional Inaciana – FEI Universidade Santa Cecília – UNISANTA	http://lattes.cnpq.br/1018347584858822
Prof. Esp. Gabriel Z. de Avelar Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/8656611714728792
Prof. Me. Gilmar de Jesus Esteves Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/1335405654190273
Prof^ª Me. Hellen Xavier das Chagas Universidade Santa Cecília – UNISANTA FATEC Rubens Lara	http://lattes.cnpq.br/5673031029400927
Prof^ª Dra. Irene da Silva Coelho Universidade Santa Cecília – UNISANTA UNIMES – Santos	http://lattes.cnpq.br/6192587773713723
Prof^ª Dra. Izilda Guedes Elias Universidade Paulista – UNIP	http://lattes.cnpq.br/4876566454453883
Prof. Dr. José de França Bueno Universidade Paulista – UNIP Faculdade de Tecnologia – FATEC Sebrae	http://lattes.cnpq.br/7316557648340946
Prof^ª. Dra. Laura Rocha Guerino Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/7005762094330268 https://orcid.org/0000-0003-4705-1019

Prof^ª Me. Laysla Ingrid Rossi Carvalho Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/5342245627639990
Prof. Me. Marcelo Leandro Ferraz Alves Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/8310474935188230
Prof^ª Me. Margarita Del S. Beatove Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/8236937985410977
Prof^ª Dra. Maria Fernanda dos S. Peres Universidade Santa Cecília – UNISANTA	http://lattes.cnpq.br/6555244822070514
Prof^ª Dra. Micheline T. de B. Padovani Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP Universidade Presbiteriana Mackenzie	http://lattes.cnpq.br/0365310019758361 https://orcid.org/0000-0002-4009-0624
Prof^ª Me. Mirene F. M. Abrão Marques Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/2711072099917661
Prof^ª Me. Naiara Roberta V. de Matos UNIMES Pacaembu	http://lattes.cnpq.br/5798802064395121
Prof^ª Dra. Nancy dos Santos Casagrande Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP	http://lattes.cnpq.br/0283876748874002 https://orcid.org/0000-0003-1501-5216
Prof. Dr. Nelson Speranza F^º Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/2631645788528339
Prof^ª Dra. Neusa Maria O. B. Bastos Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP Universidade Presbiteriana Mackenzie	http://lattes.cnpq.br/6767627111553241 https://orcid.org/0000-0001-5529-4606
Prof Me. Odair Dias Filho Universidade Paulista – UNIP Universidade Santa Cecília – UNISANTA	http://lattes.cnpq.br/6791560897832834 https://orcid.org/0009-0008-3589-8611
Prof^ª Dra. Patrícia de Castro Santos Universidade Estadual de Londrina – UEL	http://lattes.cnpq.br/8426678355017457
Prof^ª Me. Priscilla Silva Guedes Universidade São Judas Tadeu	http://lattes.cnpq.br/5516952504410421
Prof. Dr. Rodrigo Zanethi UNISANTOS FATEC Rubens Lara	http://lattes.cnpq.br/6411033932330772
Prof. Dr. Samuel Rangel Claudio Faculdade de São Vicente – UNIBR Faculdade São Judas	http://lattes.cnpq.br/9906025971794053 https://orcid.org/0000-0002-9003-1999
Prof^ª Dra. Saray Marques Faculdade de São Vicente – UNIBR	http://lattes.cnpq.br/1696074564382504 https://orcid.org/0000-0003-4415-5373
Prof. Dr. Sérgio Manoel Rodrigues Faculdade de São Vicente – UNIBR Universidade do Estado do RJ – UERJ	http://lattes.cnpq.br/8656899518073717