



UnB
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR**

**A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DIREITOS
HUMANOS EM RODAS DE CONVERSA**



ANA TEREZA RAMOS DE JESUS FERREIRA

Brasília, 19 de novembro de 2025.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR**

**A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS SOBRE DIREITOS HUMANOS EM RODAS
DE CONVERSA**



ANA TEREZA RAMOS DE JESUS FERREIRA

Tese de doutorado apresentada ao
Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como
requisito parcial à obtenção do
título de Doutora em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a FABRÍCIA TEIXEIRA BORGES

Brasília, 19 de novembro de 2025.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF383f

Ferreira, Ana Tereza Ramos de Jesus
A formação antirracista na Educação Infantil: a
construção de conceitos sobre Direitos Humanos em rodas de
conversa / Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira; orientador
Fabrícia Teixeira Borges. Brasília, 2025.
313 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação infantil. 2. Construção de conceitos. 3.
Direitos Humanos. 4. Rodas de conversa. 5. Formação
antirracista. I. Borges, Fabrícia Teixeira , orient. II.
Título.

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio do Programa de Afastamento Remunerado para Estudos, do Projeto Institucional de Internacionalização CAPES PrInt da UnB edital DPG 05/2023 – bolsas de doutorado sanduíche e dos editais de apoio à execução de projetos de pesquisas científicas tecnológicas e de inovação discentes da pós-graduação stricto sensu: Edital IP/UNB n.º 003/2024; Edital IP/UNB n.º 007/2025; Edital DPG-UNB n.º 010/2023; Edital DPG-UNB n.º 001/2025.

SOBRE A AUTORA



Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia (2025) e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2013). Estágio doutoral na Universidade de Tampere - Finlândia. Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Novas Epistemologias e Desenvolvimento Humano – LabNED. Desenvolve pesquisas sobre o brincar, educação inclusiva, Direitos Humanos, racismo, educação escolar quilombola e Educação Matemática.

SOBRE A ORIENTADORA

Fabrícia Teixeira Borges

Professora da Universidade de Brasília no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP), orienta mestrado e doutorado no Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), antigo Processos do Desenvolvimento e Saúde. Foi coordenadora de pós-graduação entre out./2016 e jul./2018; set./2019 e fev./2020. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1994), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1997) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2006). Pós-doutorado na Universidade Autônoma de Madrid (UAM) como bolsista Capes (2014).





UnB

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
ESCOLAR**

**Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges
Universidade de Brasília (UnB, Brasil)
Presidente**

**Profa. Dra. Daniela Borges Lima de Souza
Centro Universitário de Brasília (CEUB, Brasil)
Membro externo**

**Profa. Dra. Cátia Candido da Silva
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SSEDF, Brasil)
Membro externo**

**Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza
Universidade de Brasília (UnB, Brasil)
Membro interno**

**Profa. Dra. Natália Queiroz de Oliveira Souto
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SSEDF, Brasil)
Suplente**

Brasília, 19 de novembro de 2025.

GRATIDÃO!

Música interpretada por Xande de Pilares

Muita gente me ajudou chegar aqui
 Foi aos trancos e barrancos que eu consegui
 Minha família, meus amigos, minha fé
 A vocês devo tudo.

Canela russa eu andava por aí
 Procurando um anjo bom pra me ouvir
 Eu jamais engoli sapo sem sorrir
 Suportei absurdos.

Conquistando amizades, ganhei confiança
 Esse público amado me deu esperança
 Eu sou feliz demais, quando olho pra trás só consigo sentir.

Gratidão
 Pela força que não me deixou desistir
 Por ter sido escolhida para essa missão
 Obrigada meu Deus por você existir
 Sempre me deu a mão.

Gratidão
 Não há dinheiro que pague, não posso esquecer
 Se eu fugir das origens eu perco meu chão
 Obrigado meu povo por fortalecer
 Beijos no coração.

....
 Correa (2020).

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, fé,
Depois de tudo, gratidão!

Sendo assim, primeiramente, eu agradeço a Deus pelo dom da vida!

O caminho que eu percorri para chegar até aqui foi extremamente belo, porque pude contar com o apoio e a amizade de pessoas muito especiais pelas quais tenho muita gratidão.

Agradeço aos meus pais, Ana Maria e Jorge Paulo (*in memoriam*), e aos meus irmãos Mônica e Adriano, principalmente à minha mãe, Ana Maria, pelo exemplo de vida, determinação e bom humor!

À minha irmã, nascida de outra mãe, Suema, obrigada pelo apoio, pela amizade, pela confiança inabalável na minha capacidade e pela cumplicidade! D. Graça e Sr. Eurico, gratidão!

Agradeço o carinho e suporte da família do coração, Oliveira Bispo, em particular Elizabete e Elias, vocês são incríveis, obrigada!!

Agradeço à Maria Jéssica (MJ) e à Cátila Fonseca, pelo apoio no processo seletivo, eu estava tão fragilizada e vocês seguraram a minha mão, acreditaram em mim, me deram forças para buscar este tão sonhado doutorado, obrigada! Vocês fizeram toda a diferença!

Agradeço à minha orientadora, Fabrícia Teixeira Borges, por esta jornada incrível que foi o meu doutorado, muito mais do que eu esperava e a minha orientadora do doutorado sanduíche, Juliene Madureira Ferreira, pelo aceite e pela experiência fantástica na Finlândia.

À minha prima Ana Beatriz, você esteve sempre disposta a buscar os artigos para mim, agradeço imensamente o apoio e o carinho.

Agradeço às colegas de orientação pelas trocas, cuidados, risos e parceria: Vannini e Marcella. Vannini, serei eternamente grata pela sugestão do doutorado sanduíche, umas das melhores experiências da minha vida!

Aos amigos que eu fiz enquanto participava do grupo *Dzeta* Investigação em Educação Matemática: Cristina, Hélio e Meire. Ao Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira, o seu convite para o grupo foi um divisor de águas na minha vida acadêmica. Obrigada pela parceria, pelo carinho e cuidado!

Luana e Elis, abordar a teoria da Psicologia Histórico-Cultural se tornou muito mais fácil com a ajuda de vocês, tirando dúvidas, trocando ideias e me ajudando a compreender os conceitos.

Aos professores Fauston Negreiros e Gabriela Mietto, por me proporcionarem um primeiro semestre divertido, cheio de aprendizagem e acolhimento! Adorei cada aula!

Aos amigos que a vida me deu, obrigada pelos almoços, trocas de mensagens, risadas e tantos outros momentos que tivemos juntos, eles fizeram a diferença: Alexandra, Amanda, Andréia (Nanunes), Bruno, Ellen, Daiana, Glauce, Marcinha, Pedro e Priscilla.

À Bruna e à Aurora, meu carinho, respeito e minha amizade! Bruna, você me ajudou tanto! Não viu limites, nem barreiras, palavras não vão conseguir traduzir a minha gratidão.

Agradeço à professora e à turma do 1º período que me receberam com tanto carinho ao longo do meu trabalho de campo. Vocês foram maravilhosos, amei cantar, dançar e brincar com vocês. Espero que sigam na vida sorrindo e provocando alegria por onde vocês passarem. Querida professora Sassenach, obrigada pela imensa confiança no meu trabalho e por toda a ajuda, você saía de sala para que eu pudesse fazer as rodas quando não tinha espaço disponível na escola, isso não tem preço!

Por fim, aos membros da minha banca, pelas contribuições maravilhosas na qualificação (não tenho dúvidas de que na defesa será assim também! E foi!) vocês tornaram esse momento

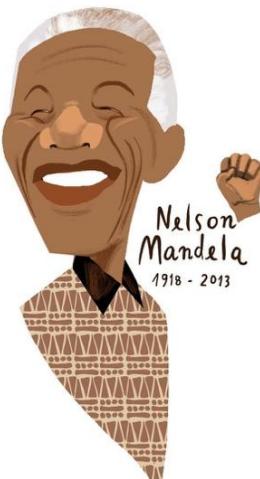
ímpar, obrigada Cátia, Daniela, Lúcia, Natália e Roniere. Aprendi muito com vocês! Vocês mostraram como é possível ensinar com respeito, sabedoria e em um clima de jogo, como dizia Brougère (1998), obrigada!

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGPDE) da Universidade de Brasília (UnB), que foi essencial no meu processo de formação acadêmica, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pelo apoio financeiro por meio do afastamento remunerado, à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa para o doutorado sanduíche na Finlândia, à Tampere University (Tuni), na Finlândia, pela experiência incrível ao longo do doutorado sanduíche, e aos funcionários da secretaria da pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

EPÍGRAFE

*Educação é a arma mais poderosa
que podemos usar! (Mandela, 1990)*



Olea, 2014.

RESUMO

Paulo Freire afirmou que a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo. O Brasil é um país que precisa ser transformado para garantir que todos os seus habitantes tenham o direito de ser, de viver, de ir e vir respeitado, sem sofrerem com o racismo. Acreditamos que o caminho para essa transformação seja a Educação em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista. Nesse cenário surge o problema que suscitou esta pesquisa: como as crianças da Educação Infantil dialogam e desenvolvem conceitos sobre Direitos Humanos? Quais os sentidos que elas constroem sobre os temas? Diante desses questionamentos traçamos como objetivo geral analisar como as crianças da Educação Infantil constroem conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista em rodas de conversa. O aporte teórico é a Psicologia Histórico-Cultural, o estudo tem um delineamento Qualitativo do tipo Participante, e o método de interpretação das informações coletadas no trabalho de campo é o Histórico-Cultural. Os instrumentos de pesquisa foram a roda de conversa, a entrevista, o diário de campo, a observação participante e a conversa informal. O trabalho de campo aconteceu em uma unidade de Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em uma turma com 10 crianças entre 4 e 5 anos, a professora da turma e a Educadora Social Voluntária, entre os meses de setembro e dezembro de 2023. Os resultados da pesquisa evidenciam que a criança utiliza as suas experiências no processo de construção de conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, e a importância de se trabalhar de maneira específica e sistemática a cultura afro-brasileira para a construção da identidade das crianças negras e pardas. Por fim, concluímos que a criança na Educação Infantil é um ser histórico e social capaz de analisar, entender e avaliar o contexto que a cerca. Assim, se o professor desenvolver suas atividades de maneira concreta, factual e visual, ou seja, produtos culturais, é possível construir conceitos científicos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista com crianças de 4 e 5 anos.

Palavras-chave: Educação infantil; Construção de conceitos; Direitos Humanos; Rodas de conversa; Formação antirracista.

ABSTRACT

Paulo Freire claimed that education changes people and people transform the world. Brazil is a country that has to change to make sure everyone living here has the right to be, to live, to come and go with respect, without suffering from racism. We believe that the way to make this change happen is through Human Rights Education from an Anti-Racist Perspective. In this scenario, the problem that provoked this research arises: how do children in early childhood education discuss and develop concepts about human rights? What meanings do they construct around these themes? Faced with these questions, we set as our general objective to analyze how children in early childhood education construct concepts about human rights from an anti-racist perspective in conversation circles. The theoretical framework is Historical-Cultural Psychology, the study has a Qualitative Participatory design, and the method of interpreting the data collected in the fieldwork is Historical-Cultural. The research instruments were conversation circles, interviews, field diaries, participant observation, and informal conversation. The fieldwork took place at an Early Childhood Education unit of the Federal District State Department of Education, in a class with 10 children between four and five years old, the class teacher, and the Volunteer Social Educator, between September and December 2023. The results of the research reveal that children use their experiences in the process of constructing concepts about human rights from an anti-racist perspective, and highlight the importance of working specifically and systematically with Afro-Brazilian culture to build the identity of black and brown children. Finally, we conclude that children in early childhood education are historical and social beings capable of analyzing, understanding, and evaluating their surrounding context. Thus, if teachers develop their activities in a concrete, factual, and visual manner, i.e., cultural products, it is possible to build scientific concepts about human rights from an anti-racist perspective with children aged 4 and 5.

Keywords: Kindergarten education; Developing concepts; Human rights; Circles of conversation; Anti-racism education.

RESUMEN

Paulo Freire afirmó que la educación cambia a las personas y las personas transforman el mundo. Brasil es un país que necesita transformarse para garantizar que todos los habitantes de esta tierra tengan derecho a ser, a vivir, a ir y venir respetados, sin sufrir racismo. Creemos que el camino hacia esta transformación es la Educación en Derechos Humanos desde una Perspectiva Antirracista. En este contexto surge el problema que motivó esta investigación: ¿cómo dialogan y desarrollan conceptos sobre los derechos humanos los niños de la educación infantil? ¿Qué significados construyen sobre estos temas? Ante estas preguntas, nos propusimos como objetivo general analizar cómo los niños de la educación infantil construyen conceptos sobre los derechos humanos desde una perspectiva antirracista en círculos de conversación. El aporte teórico es la Psicología Histórico-Cultural, el estudio tiene un diseño cualitativo de tipo participante, y el método de interpretación de la información recopilada en el trabajo de campo es el histórico-cultural. Los instrumentos de investigación fueron la ronda de conversación, la entrevista, el diario de campo, la observación participante y la conversación informal. El trabajo de campo se llevó a cabo en una unidad de Educación Infantil de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, en una clase con 10 niños de entre cuatro y cinco años, la profesora de la clase y la Educadora Social Voluntaria, entre los meses de septiembre y diciembre de 2023. Los resultados de la investigación evidencian que los niños utilizan sus experiencias en el proceso de construcción de conceptos sobre los derechos humanos desde una perspectiva antirracista, y la importancia de trabajar de manera específica y sistemática la cultura afrobrasileña para la construcción de la identidad de los niños negros y pardos. Por último, concluimos que los niños en la educación infantil son seres históricos y sociales capaces de analizar, comprender y evaluar el contexto que los rodea. Así, si el profesor desarrolla sus actividades de manera concreta, factual y visual, es decir, con productos culturales, es posible construir conceptos científicos sobre los derechos humanos desde una perspectiva antirracista con niños de 4 y 5 años.

Palabras clave: Educación infantil; Construcción de conceptos; Derechos humanos; Círculos de conversación; Formación antirracista.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Foto da Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira	V
Figura 2: Foto da Fabrícia Teixeira Borges	V
Figura 3: Desenho de Nelson Mandela	XII
Figura 4: Desenho feito pelo Hulk na 8 ^a roda de conversa sobre amor-próprio	26
Figura 5: Desenho feito pela Mulher-Maravilha	30
Figura 6: Desenho feito pela Mulher-Maravilha na 6 ^a roda de conversa sobre a solidariedade	35
Figura 7: Desenho feito pela Pinkie na 6 ^a roda de conversa sobre a solidariedade	38
Figura 8: Fluxograma de seleção de artigos sobre a relação entre Direitos Humanos e o brincar/criança	43
Figura 9: Mapa do Brasil indicando o estado de publicação das pesquisas	44
Figura 10: Foto de Anete Abramowicz	46
Figura 11: Foto de Eliane Santos Cavalleiro	46
Figura 12: Foto de Kabengele Munanga	46
Figura 13: Foto de Nilma Lino Gomes	47
Figura 14: Foto de Maria Vera Ferrão Candau	47
Figura 15: Desenho da Sky feito na 6 ^a roda de conversa sobre o tema igualdade	71
Figura 16: Objetos produzidos pelo ser humano para uso social	76
Figura 17: A criança e o processo de desenvolvimento na perspectiva social, histórica e cultural	79
Figura 18: Tirinha da nota fiscal da bicicleta	93
Figura 19: Imagem da Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, Lei Áurea	106
Figura 20: Dados sobre o rendimento mensal domiciliar no Brasil entre brancos e pretos ou pardos	109
Figura 21: Dados sobre pessoas com 18 anos ou mais vítimas de violência	110
Figura 22: Dados da violência contra pessoas negras no Brasil em 2023	111
Figura 23: Representação imagética da análise de Munanga (2016) do preconceito racial	113
Figura 24: Máscara de Flandres	114
Figura 25: Comentários racistas dos quais as pessoas negras e pardas são vítimas diariamente	118
Figura 26: Interseccionalidades múltiplas	122
Figura 27: Foto da Declaração Universal dos Direitos Humanos impressa em inglês	123
Figura 28: Tirinha do Armandinho sobre o significado da palavra Ubuntu	129
Figura 29: Linha do tempo com os principais eventos a respeito dos Direitos Humanos entre 1500-1993	136
Figura 30: Linha do tempo com os principais eventos no Brasil a respeito dos Direitos Humanos entre 1996-2023	137
Figura 31: Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal	144
Figura 32: Desenho feito pelo Rebel na 6 ^a roda de conversa sobre o tema empatia	147
Figura 33: Registro da apresentação da música Duelo Mágico	164
Figura 34: Registro da contação de história com uso de objetos	164
Figura 35: Registro da última roda de conversa com as crianças do grupo Ubuntu	167
Figura 36: Diário de campo da pesquisadora	173
Figura 37: Atividades desenvolvidas com as crianças ao longo das rodas de conversa	176

Figura 38: Mapa do núcleo da análise do processo de interpretação das informações coletadas de acordo com os instrumentos	180
Figura 39: Desenho feito pela Cecília na roda de conversa sobre o amor-próprio	182
Figura 40: Mapa semiótico dos resultados da pesquisa	184
Figura 41: Recortes da animação Os Azuis da Turma da Mônica	185
Figura 42: Registro da segunda roda de conversa sobre empatia assistindo ao vídeo Os Azuis da Turma da Mônica	186
Figura 43: Imagens da Animação Acorda, Carlo! Os personagens e montanha Solange	190
Figura 44: Mulher-Maravilha, Hulk e Arlequina sentados no tapete de borracha da primeira conversa	192
Figura 45: Cena da animação For the birds	192
Figura 46: A pesquisadora brincando com as crianças na quadra de corre-cutia	195
Figura 47: Pesquisadora perguntando para o Homem-Aranha se ele se gosta de si mesmo	197
Figura 48: Crianças em frente ao espelho descrevendo suas características	197
Figura 49: Autorretrato do Homem-Aranha	198
Figura 50: Manifestação da pesquisadora e das crianças sobre quem tem orgulho de si mesmo	199
Figura 51: Homem-Aranha conversando com a pesquisadora sobre cabelo	200
Figura 52: Desenho feito pelo Homem-Aranha e a personagem Mulher-Hulk que ele estava desenhando	201
Figura 53: Capa do livro Tudo bem ser diferente	203
Figura 54: Atividade que Skye fez na escola para completar e pintar o desenho do gato e da abelha	204
Figura 55: Sequência de movimentos da brincadeira Popeye	206
Figura 56: Imagem retratando a posição que o diretor estava quando Cecília começou a brincar de Popeye com ele	208
Figura 57: Organizador da professora com os objetos de casinha para as crianças brincarem	209
Figura 58: Imagem dos utensílios domésticos em sala de aula utilizados por todas as crianças para limpar a sala após as atividades	211
Figura 59: Imagem da 11ª roda de conversa com as crianças do grupo Ubuntu, tema justiça	213
Figura 60: Desenho feito pelo Rebelde na 8ª roda de conversa sobre amor-próprio	216
Figura 61: A construção coletiva de um conceito, transformar a palavra e a imagem em signos	217
Figura 62: A roda de conversa proporciona compartilhar experiências e trocar vivências	220
Figura 63: O processo de construção dos conceitos científicos e a experiência significativa	221
Figura 64: A importância da instrução para o desenvolvimento humano	224
Figura 65: A formação antirracista na Educação Infantil	227
Figura 66: Sequência para transformar a personagem em uma menina negra com cabelo crespo	231
Figura 67: Portanto ensinar, valorizar e incentivar o desenho na Educação Infantil	235
Figura 68: O papel do brincar no desenvolvimento humano	237
Figura 69: Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista na Educação Infantil	239
Figura 70: Saber o significado de cada palavra é um processo de generalização	243
Figura 71: 12 de agosto, Dia Nacional dos Direitos Humanos	245
Figura 72: Desenho feito pelo Hulk na 6ª roda de conversa sobre igualdade	251
Figura 73: Tirinha Cortella e Philó o que é brincadeira	254

Figura 74: Desenho feito pela Everest na 6^a roda de conversa sobre solidariedade

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Quantidade de artigos pesquisados nas bases de dados	43
Tabela 2: Documentos e leis citados nos artigos que abordam questões sobre as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos	48
Tabela 3: Artigos selecionados para a revisão de literatura	64
Tabela 4: Organização das idades de acordo com as crises psicológicas	73
Quadro 1: Fases do pensamento sincrético proposto por Vigotski (2009)	85
Quadro 2: Fases do pensamento por complexos proposto por Vigotski (2009)	87
Tabela 5: Diferenças entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos	89
Tabela 6: Datas históricas da população negra e parda do Brasil	100
Tabela 7: Pré-escola (total) por tamanho do município em relação a uso de materiais pedagógicos para a Educação da Relações Étnico-Raciais – Brasil – 2019	120
Tabela 8: Frequência das crianças nas rodas de conversa	168
Tabela 9: Tema das rodas de conversa e disparadores temáticos	171
Tabela 10: O que as crianças falam sobre o respeito	188
Tabela 11: O que as crianças falam sobre empatia	193

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
Ceasa	Centrais de Abastecimento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEUB	Centro Universitário de Brasília
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNUDC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DF	Deficiência Física
DH	Direitos Humanos
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
E.I.	Educação Infantil
E.S.V.	Educador Social Voluntário
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EDHPA	Educação em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação para a Relações Étnico-Raciais
Eric	Education Resources Information Center

EUA	Estados Unidos da América
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não binárias e mais
Lilacs	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PePSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PNE	Pessoas com Necessidades Especiais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PP	Pesquisa Participante
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRISMA	Principais Itens para Relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises
RA	Região Administrativa
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIA	Setor de Indústria e Abastecimento
SSEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UE	Unidade Escolar
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
ZDA	Zona de Desenvolvimento Atual
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.	<i>UM POUCO DE MIM</i>	26
2.	<i>PRIMEIRAS PALAVRAS</i>	30
3.	<i>PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS</i>	35
3.1	<i>Problemas de pesquisa</i>	36
3.2	<i>Objetivos</i>	36
4.	<i>REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</i>	38
4.1	<i>Introdução</i>	39
4.2	<i>Método da revisão sistemática</i>	40
4.3	<i>Resultado e Discussões</i>	44
4.3.1	<i>Normativos jurídicos</i>	48
4.3.2	<i>Herança colonial e o mito da democracia racial</i>	52
4.3.3	<i>Formação docente e o desenvolvimento da criança</i>	54
4.3.4	<i>Currículo, racismo, representatividade e atividades diversificadas</i>	57
4.3.5	<i>Identidade da criança negra e a Educação em Direitos Humanos</i>	60
4.3.4	<i>Conclusões da revisão sistemática de literatura</i>	62
5.	<i>ENLACES TEÓRICOS</i>	71
5.1	<i>A criança e o desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural</i>	72
5.1.1	<i>A criança e a construção de conceitos</i>	81
5.1.1.1	<i>Pensamento sincrético</i>	84
5.1.1.2	<i>Pensamento por complexos</i>	85
5.1.1.3	<i>Pensamento por conceitos</i>	88
5.2	<i>Racismo</i>	93
5.2.1	<i>Bases históricas do racismo no Brasil</i>	98
5.2.2	<i>Consequências do racismo para a população negra e parda no Brasil</i>	108
5.2.3	<i>Racismo na escola</i>	116
5.3.1	<i>Educação Infantil</i>	123
5.3.2	<i>Educação em Direitos Humanos</i>	126
5.3.3	<i>O brincar e a Educação em Direitos Humanos</i>	140
5.3.4	<i>O Distrito Federal e a Educação em Direitos Humanos</i>	143
6.	<i>O CAMINHO DA PESQUISA</i>	147
6.1	<i>Método de Pesquisa</i>	148

<i>6.2 A ética na pesquisa</i>	149
<i>6.3 Cenário da pesquisa e participantes</i>	151
<i>6.3.1 Caracterização do Jardim de Infância selecionado</i>	151
<i>6.3.2 Caracterização da turma e da sala</i>	153
<i>6.3.3 A rotina da turma</i>	154
<i>6.3.4 A professora da turma</i>	155
<i>6.3.5 A Educadora Social Voluntária</i>	156
<i>6.3.6 As crianças da turma</i>	157
<i>6.3.6.1 As crianças do grupo Ubuntu</i>	158
<i>6.3.6.2 As crianças do grupo Muntu</i>	160
<i>6.4 Os instrumentos de pesquisa e procedimentos</i>	161
<i>6.4.1 Entrevista não estruturada com a professora colaboradora da pesquisa (Apêndice L) e com as quatro crianças do grupo Ubuntu (Apêndice L)</i>	161
<i>6.4.2 Observação participante da pesquisadora nas atividades desenvolvidas pela professora na escola com as crianças</i>	162
<i>6.4.3 Conversas informais com a professora, as crianças, a E.S.V. e os pais/responsáveis</i>	165
<i>6.4.4 Roda de conversa com as crianças da turma</i>	166
<i>6.4.5 Diário de campo da pesquisadora</i>	173
<i>6.5 Estratégias metodológicas</i>	175
<i>6.6 O método de análise das informações</i>	177
7. RESULTADOS	182
<i>7.1 A construção de conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista</i>	185
<i>7.1.1 Que tem que dar um abraço e respeitar</i>	185
<i>7.1.2 A Mônica também é violenta!</i>	190
<i>7.1.3 Tratar com amor e com carinho</i>	191
<i>7.1.4 Vamos começar o corre-cutia de novo?</i>	194
<i>7.2. A importância da Educação em Direitos Humanos na luta antirracista</i>	196
<i>7.2.1 O loiro é mais bonito e mais fácil</i>	196
<i>7.2.2 É porque ela está batendo as asas bem rápido</i>	204
<i>7.2.3 Brinca comigo?</i>	205
<i>7.2.4 Eu não gosto de cor de rosa!</i>	208
<i>7.3 Não pense que a criança não sabe</i>	211
<i>7.3.1 Eu sei o que é igualdade!</i>	212

8.	<i>DISCUSSÃO</i>	216
8.1	<i>Entendendo que a empatia deve estar em todos os lugares</i>	217
8.3	<i>O respeito é para todos, inclusive os animais</i>	221
8.4	<i>Cada criança tem o seu tempo</i>	224
8.5	<i>A identidade da criança negra</i>	227
8.6	<i>O direito de a criança criar</i>	234
8.7	<i>O direito de aprender brincando</i>	236
8.8	<i>A importância de trabalhar a Educação em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista.</i>	239
8.9	<i>É preciso saber nomear os sentimentos e saber identificá-los</i>	243
8.10	<i>Declaração de tese</i>	245
9.	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	251
10.	<i>REFERÊNCIAS</i>	261
11.	<i>ANEXOS</i>	289
	<i>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para colaboradores da pesquisa</i>	289
	<i>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e/ou responsáveis das crianças da turma</i>	291
	<i>ANEXO C – Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens</i>	293
	<i>ANEXO D – Termo de autorização para uso de imagem e/ou voz para colaboradores</i>	295
12.	<i>APÊNDICE</i>	296
	<i>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças</i>	296
	<i>APÊNDICE B – Termo de autorização para filmar e fotografar elaborado para as crianças.</i>	297
	<i>APÊNDICE C – Carta enviada aos pais/responsáveis no final do trabalho de campo</i>	298
	<i>APÊNDICE D – Quebra-cabeças elaborados para a turma</i>	299
	<i>APÊNDICE E – Placas elaboradas para apoio ao longo das rodas de conversa</i>	300
	<i>APÊNDICE F – Modelo do boneco articulado elaborado para a turma na 8ª roda de conversa e atividade elaborada para a 9ª roda de conversa sobre amor-próprio</i>	303
	<i>APÊNDICE G – Cartilha elaborada para a 10ª roda de conversa sobre os direitos das crianças</i>	304
	<i>APÊNDICE H – Adesivos da cartilha dos Direitos das crianças da 10ª roda e Atividade elaborada para a 7º roda de conversa abordando os temas desenvolvidos</i>	306
	<i>APÊNDICE I – Atividade elaborada para a 6ª roda de conversa abordando o tema igualdade</i>	307
	<i>APÊNDICE J – Atividade elaborada para a 11ª roda de conversa abordando o tema justiça</i>	309

<i>APÊNDICE K – Adesivos do livro e atividades elaborados para a 11ª roda de conversa abordando o tema justiça</i>	<u>311</u>
<i>APÊNDICE L – Roteiro de entrevista não estruturada com a professora e roteiro de entrevista não estruturada com as crianças.</i>	<u>312</u>

1. UM POUCO DE MIM

Figura 4

Desenho feito pelo Hulk na 8^a roda de conversa sobre amor-próprio



Que abraço bom¹

*Amigo como é bom estar ao seu lado
Porque meu coração bate mais apressado
Meu mundo está repleto de amor, de amor!
Só porque senti o seu calor
E eu quero um superabraço
Para que eu me sinta
Um superamado
Abraçar já!
Que abraço bom
Que você tem!*

(Família alegria, 2018)

¹ A letra da música que abre este capítulo foi a canção escolhida por Sassenach para as crianças apresentarem na Cantata do fim do ano, no dia 29 de novembro, para os pais e responsáveis. Ao longo do trabalho de campo a pesquisadora participou dos ensaios e da apresentação, na qual eles apresentaram três músicas.

Você não sabe o quanto eu caminhei
 Pra chegar até aqui
 Percorri milhas e milhas antes de dormir
 Eu nem cochilei
 Os mais belos montes escalei
 Nas noites escuras de frio.

(Garrido & Da Ghama, 1998).

Escrever sobre quem eu sou implica, necessariamente, falar da minha mãe, Ana Maria. Ela é uma mulher negra, vítima de violência doméstica, que criou os três filhos lavando roupa para outras famílias e, enquanto fazia isso, educava seus filhos dizendo: “Vocês vão estudar para ter um futuro melhor!”

O futuro sempre foi muito claro para mim: eu queria ser professora e ajudar a mudar o mundo! Então, tracei meu caminho e fui em frente, desde pequena sabia que seria pedagoga. O sonho de ser professora foi concretizado no dia 25 de abril de 1997, quando tomei posse na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), à época Fundação Educacional.

Ao longo destes 28 anos, os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte das minhas estratégias pedagógicas, pois aprendi nos bancos da Faculdade de Educação da UnB quanto eles podem contribuir para o trabalho docente criando possibilidades de aprendizagem. Então, pesquisar sobre esses recursos, no mestrado e agora no doutorado, foi bastante natural, já que ao longo do meu trabalho na SEEDF atuei como professora da sala de recursos por quatro anos e os jogos, as brincadeiras e os brinquedos eram as minhas principais estratégias. A sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um local para atendimento complementar para pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

Paralelamente à atuação como professora da sala de recursos, entre 2009 e 2010, desenvolvi um projeto de teatro na escola em que eu trabalhava, foi uma experiência incrível, mas

muito exaustiva, pois eu ficava responsável por toda a produção: cenários, ensaios, figurino, montagem de palco com cerca de 12 crianças, era uma tarefa árdua, mas eu me entregava de corpo e alma, ver a expressão das crianças ao apresentarem e ao assistirem as peças era pura magia. Contudo, isso teve uma consequência: comecei a ter crises de ansiedade e fui obrigada a parar com o projeto. Entretanto, o desejo de contar histórias e promover atividades para além da sala de aula permaneceu.

Destarte, fui descobrindo outras maneiras de contar uma história, de forma mais simples, mas com o mesmo encantamento. Assim, eu me descobri uma contadora de histórias e, desde então, meus personagens D. Ratinha e D. Baratinha já fizeram diversas apresentações. Às vezes,uento história sem estar caracterizada com as personagens, utilizando apenas objetos, no sentido de promover uma experiência diferente para o público.

Sempre que escolho uma história para contar, procuro uma que tenha valores como respeito, justiça, solidariedade e amizade. Já tive a oportunidade de contar história em creches e para alunos da graduação da Universidade de Brasília e, embora o público seja de faixas etárias diferentes, eu fico encantada ao ver o envolvimento e a participação de cada um.

No entanto, a temática racista, embora tenha me atravessado desde os meus primeiros dias de vida, não foi tão simples, pois abordar sobre como o preconceito e a discriminação afetam a população negra e parda deste país, sobre como o racismo estruturou a nossa sociedade para justificar o comércio de pessoas negras, as quais foram submetidas a tratamentos bárbaros e cujas consequências reverberam até hoje em nossas vidas é sofrido, dolorido, nauseante e sufocante.

O racismo é uma ferida aberta em meu corpo, que me machuca, me enfraquece, me enche de ódio, tristeza e dor. Então, durante muito tempo não quis escrever, pesquisar ou tratar do tema.

Contudo, em 2014, quando voltei para a escola, após concluir o mestrado, eu havia bloqueado² uma turma de 2º ano e recebi uma aluna negra, a mãe estava muito preocupada, pois sua filha estava sofrendo por ser negra, por não ter referências, uma vez que a família e a mãe da criança eram brancas.

Por isso, defendo a representatividade, uma vez que ter uma professora negra foi um diferencial na vida daquela criança. Saber que existe mais alguém com as nossas características em espaços predominantemente ocupados por pessoas brancas (era uma escola da Asa Norte), nos fortalece, renova os nossos propósitos e reafirma que aquele espaço também é nosso, e escrevo isso porque foi o relato que eu ouvi da mãe da minha aluna, que ter uma professora negra foi um divisor de águas na vida daquela criança.

Ser professora dela não curou a minha ferida, entretanto me fez perceber que eu não podia mais ignorar o quadro, pois se eu não abordasse a situação, quem o faria? A minha experiência como docente na SEEDF me mostrou que se uma professora negra ou parda não aborda a questão do racismo, do preconceito e da discriminação, ela fica adormecida, esquecida, ignorada. São poucas professoras brancas que abordam o tema de forma sistemática ou até mesmo esporádica. Então, nesse cenário, emergiu a mulher negra, professora e pesquisadora sobre o racismo.

Este é um caminho dilacerante, pois cada vez que leio, escrevo, penso e pesquiso sobre isso eu sinto que estou sangrando, que estou fragmentada, sem chão, sem ar. Contudo, decidi que quero deixar a minha contribuição para que no futuro outras pessoas negras e pardas possam se sentir bem consigo mesmas e que o racismo seja apenas um capítulo nefasto na história da humanidade.

² Na SEEDF quando participamos do concurso de remoção, para escolher/trocá de local de trabalho, bloqueamos uma carência, em uma unidade escolar de uma Coordenação Regional de Ensino

2. PRIMEIRAS PALAVRAS

Figura 5

A participante Mulher-Maravilha deu este desenho à pesquisadora



Bom dia!³

Bom dia, por favor, como vai?
 A nossa amizade aqui se faz!
 Com respeito e carinho,
 Vamos ser bons amigos,
 Bom dia, amiguinho, como vai?

³ A letra dessa música foi adaptada pelas crianças com a ajuda da pesquisadora na 1^a roda de conversa. Muito embora o objetivo da pesquisa tenha sido alterado, em função da demanda das próprias crianças, essa releitura da música Bom dia! é um ponto marcante do trabalho que foi desenvolvido com as crianças. Ao longo da abertura de cada capítulo desta pesquisa, registraremos as letras das músicas que compõem a trilha sonora da turma com a qual desenvolvemos o estudo.

Sou negro, realizo uma fusão total com o mundo, uma compreensão simpática com a terra, uma perda do meu eu no centro do cosmos: o branco, por mais inteligente que seja, não poderá compreender Armstrong e os cânticos do Congo. Se sou negro não é por causa de uma maldição, mas porque, tendo estendido minha pele, pude captar todos os eflúvios cósmicos. Eu sou verdadeiramente uma gota de sol sob a terra...

(Fanon, 2008, p. 56).

A história tem demonstrado que a nossa sociedade se comporta de modo muito preconceituoso, injusto e, por vezes, cruel em relação às minorias. Hoje, com o aumento do acesso das pessoas à internet, esse comportamento se torna mais conhecido em razão da rápida divulgação dos fatos. Assim, tornou-se comum termos notícias sobre racismo, preconceito com a comunidade LGBTQIAPN+⁴, gordofobia, entre tantas outras formas de discriminação às quais estamos sujeitos.

Nesse quadro, a escola tem um papel de vital importância, pois, como afirmam Almeida (2021) e Vieira e Moreira (2020), ao mesmo tempo que ela faz parte do problema, ao ser uma instituição composta por sujeitos que perpetuam o racismo, o preconceito e a discriminação, a escola pode ser parte da solução, pois é nesse espaço que a educação pode transformar e criar novas possibilidades, ao disseminar conceitos como diversidade, respeito e empatia. Portanto, temos um possível caminho para a desconstrução do preconceito e de toda e qualquer forma de discriminação.

Os preconceitos de raça, gênero e outros que acontecem no ambiente escolar estão relacionados à desigualdade social no Brasil, em destaque, à desigualdade entre negros e brancos. Isso impacta o acesso a uma educação de qualidade, como demonstrado por Viana e Manrique (2021) e Vieira e Moreira (2020, 2018), em análise do desempenho de estudantes negros, principalmente em relação às meninas negras, que é bem abaixo da média, em avaliações de larga

⁴ Sigla que serve para se referir às pessoas que são (ou se identificam como) Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli e mais.

escala. Além do impacto na educação, temos a questão social quando observamos a situação dos negros durante a pandemia, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2, por exemplo. Dados do estado de São Paulo (Cidade de São Paulo Saúde, 2020) constataram que os negros tinham um risco de morte 62% maior que os brancos.

O baixo desempenho escolar, somado à precariedade social, resulta no aprofundamento das desigualdades sociais e isso causa um aumento nas situações discriminatórias e preconceituosas às quais são expostas as crianças e os adolescentes negros em sala de aula, em razão das “... inúmeras manifestações de individualismo, de discriminação, de intolerância e de outras diversas formas de violência” (Vieira & Moreira, 2020, p. 623).

Acreditamos que um dos pontos de partida para mudar essa realidade é o trabalho na Educação Infantil, etapa na qual as crianças estão construindo valores, estão começando a compreender a importância do outro. A mudança proposta será promovida por meio de vivências em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, pois a escola é o espaço onde esses conceitos podem ser desenvolvidos, como apontado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018), entre outros documentos.

Uma das questões de maior relevância da pesquisa consiste na escassez de trabalhos e de produção teórica em relação à Educação Infantil, à Educação em Direitos Humanos e ao racismo. Como se constata por meio de pesquisas em bancos de dados, trabalhos que envolvam os três temas, de maneira simultânea, são praticamente muito poucos.

Paralelo a isso, também percebemos que questões como o racismo e o respeito à diversidade são abordadas pelas escolas somente em datas específicas, por exemplo, próximo ao dia 13 de maio, data de assinatura da Lei Áurea (Lei nº 3.353, 1888) ou ao dia 20 de novembro quando, por força da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (Lei nº 10.639, 2003), todas as escolas devem

trabalhar com a história e a cultura afro-brasileiras. Contudo, erradicar o preconceito e todas as demais formas de discriminação demanda que essas ações estejam no cotidiano da escola e que sejam transversais aos demais conteúdos abordados em sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho da Educação Infantil é de extrema importância, pois as crianças estão em processo de construção de valores (Vigotski, 2010); logo, essa etapa da Educação Básica se constitui como um ótimo cenário, desde que seja feito com um direcionamento para as questões antirracistas. Portanto, no segundo capítulo desta tese abordaremos a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, observando o trabalho desenvolvido por Vigotski (2018a, 2018b) e suas relações com o desenvolvimento da criança.

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural chegou ao Brasil em torno da década de 1970, e desde então diversos pesquisadores (Freitas, 2009, 2004; Oliveira, 2003; Pino, 2010, 2000; Smolka, Nogueira, Dainez & Laplane, 2021) aprofundaram seu conhecimento sobre a teoria desenvolvida por Vigotski ao longo de sua vida na Rússia. Os primeiros trabalhos de Vigotski em português foram traduzidos da versão americana, o que já acarreta uma perda e, além disso, as questões políticas do trabalho de Vigotski foram completamente ignoradas no processo de tradução do russo para o inglês (em função da Guerra Fria entre Rússia e Estados Unidos), e depois do inglês para o português (Freitas, 2004).

Essa situação, dos erros e omissões no processo de tradução, foi extremamente criticada por Duarte (2001) e mais tarde por Prestes (2010), que desenvolveu o seu trabalho de doutorado na Universidade de Brasília analisando os erros de tradução nos textos de Vigotski que, ao longo dos seus 37 anos, produziu uma extensa obra abordando o desenvolvimento humano e sua relação com a cultura, o trabalho, a história e as relações humanas.

Não é nossa intenção abordar toda a produção teórica desenvolvida por Vigotski, o que seria bastante complexo e não caberia em uma tese, mas sim abordar alguns conceitos que

consideramos fundamentais para compreender a construção do conceito científico, especialmente no processo de desenvolvimento na criança, e como o desenvolvimento humano está entrelaçado com o meio e as interações que o ser humano estabelece ao longo da sua existência.

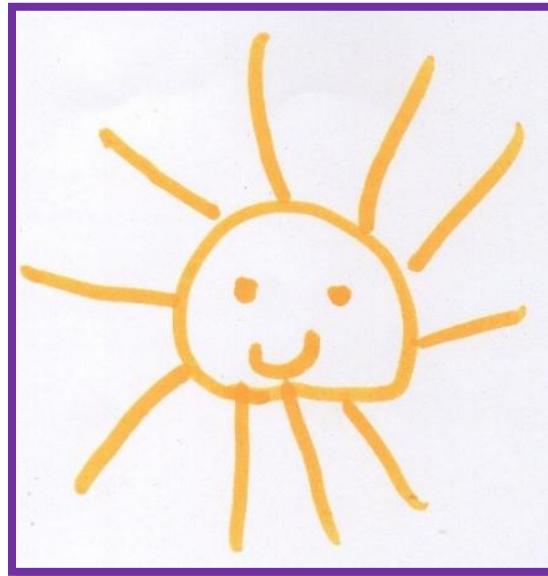
Assim sendo, este trabalho está organizado em nove capítulos, iniciado com o capítulo: Um pouco de mim, seguido desta Introdução. No terceiro capítulo apresentamos o problema de pesquisa e os objetivos. No quarto, a revisão de literatura abordando os descritores: Educação em Direitos Humanos, Educação Infantil e racismo elaborada em fevereiro de 2024. No quinto capítulo, discutimos alguns conceitos teóricos que consideramos fundamentais para compreender o nosso estudo, observando os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

No sexto capítulo, o caminho percorrido para desenvolver a pesquisa, ou seja, apresentamos o passo a passo do trabalho de campo em uma unidade de Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, em uma turma de 1º período. No sétimo capítulo, apresentamos os resultados em relação às informações coletadas no trabalho de campo; no oitavo, as discussões e declaramos a nossa tese e, por fim, nossas considerações finais.

3. PROBLEMAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Figura 6

Desenho feito pela Mulher-Maravilha na 6^a roda de conversa sobre a solidariedade



Passeando no Jardim⁵

Eu vi uma borboleta voando no
jardim

Eu vi uma borboleta voando no
jardim

Tão bonitinha voava assim

Voa borboleta, voa borboleta, voa
borboleta, voa

Eu vi um caracol rastejando no
jardim

Eu vi um caracol rastejando no
jardim

Tão bonitinho rastejava assim

Rasteja caracol, rasteja caracol,
rasteja caracol,
Rasteja

Eu vi uma formiga andando no
jardim

Eu vi uma formiga andando no
jardim
Tão bonitinha andava assim
Anda formiga, anda formiga, anda
formiga, anda
Eu vi um tatu-bola rolando no jardim
Eu vi um tatu-bola rolando no jardim
Tão bonitinho rolava assim
Rola tatu-bola, rola tatu-bola, rola
tatubola, rola

(Bencks, 2021)

⁵ Às sextas-feiras as crianças eram levadas até a “Nossa árvore”, uma timbaúva localizada ao lado da sala dos professores, com uma copa grande e fechada e uma raiz alta, avançando sobre a terra e formando um banco, não muito aconchegante, mas perfeito para fazer um piquenique. Nesse espaço eram forradas toalhas, o lanche era disposto e as crianças lanchavam e posteriormente cantavam músicas, e Passeando no Jardim sempre estava no repertório das crianças para embalar os momentos na Nossa árvore!

Toda criança merece um campeão:
um adulto que nunca desiste dela,
que comprehende o poder da conexão e
insiste para que ela se torne
o melhor que pode ser.

(Pierson, 2013, tradução nossa).

3.1 Problemas de pesquisa

A articulação das ideias apresentadas na introdução: o tratamento cruel e desumano dispensado às minorias do país, o preconceito, a discriminação, o racismo e a escassez de trabalhos sobre a construção de conceitos na Educação Infantil em uma Perspectiva Antirracista nos leva ao problema desta pesquisa: como as crianças da Educação Infantil dialogam e desenvolvem conceitos sobre Direitos Humanos? Como trabalhar esses conceitos em uma perspectiva da educação antirracista? Quais os conceitos que elas elaboram sobre os temas? Como contextualizam essas informações? Qual é o papel do professor nesse processo? O que as crianças sabem sobre Direitos Humanos?

3.2 Objetivos

Na perspectiva de responder a tais questionamentos, esta pesquisa tem como

Objetivo geral:

- ➡ Analisar como as crianças da Educação Infantil constroem conceitos sobre Direitos Humanos em rodas de conversa em uma Perspectiva Antirracista.

Objetivos específicos:

- ⇒ Explorar como os conceitos desenvolvidos sobre Direitos Humanos aparecem nas experiências individuais das crianças;
- ⇒ Identificar como as crianças estabelecem, relação entre os conceitos trabalhados e o conhecimento espontâneo que elas já têm;

- ⇒ Investigar o comportamento das crianças sobre indícios dos conceitos desenvolvidos em uma perspectiva antirracista;
- ⇒ Analisar se as crianças se apropriam dos conceitos dos Direitos Humanos por meio da mediação dos produtos culturais em uma perspectiva antirracista.

4. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA⁶

Figura 7

Desenho feito pela Pinkie na 6ª roda de conversa sobre a solidariedade



O meu amigo eu vou respeitar⁷

O meu amigo eu vou respeitar
 Não pode bater
 Não pode morder
 Não pode beliscar.

Tem que fazer carinho
 Tem que dar abraço
 E tem que ajudar.

(Rufino, 2020)

⁶ A versão deste capítulo em inglês foi aceita para publicação no periódico International Journal of Human Rights Education da Universidade de São Francisco.

⁷ Essa música fazia parte da rotina das crianças, ao longo da rodinha, e a professora utilizou-a como estratégia para trabalhar a colaboração e o respeito entre as crianças desde o início do ano letivo.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

(Freire, 2021a, p. 58).

4.1 Introdução

Buscando situar a nossa pesquisa no cenário acadêmico, realizamos uma revisão sistemática de literatura para termos um panorama, dos últimos 10 anos (2014-2023), da produção acadêmica sobre os temas aqui tratados buscando lacunas, a forma como o assunto tem sido abordado e a nossa contribuição para a problemática apresentada, ou seja, a Educação Infantil, os Direitos Humanos e o Racismo.

O Brasil foi o último país na América a pôr fim ao regime de escravidão em 1888. Para manter esse sistema, foi necessário todo um processo de desumanização da raça negra que contou com o apoio inclusive da Igreja. Ao analisar o contexto social brasileiro, é possível constatar o racismo como fundante e pilar da sociedade, que causa uma série de problemas para os negros e pardos, e, entre eles, podemos citar: problemas de aprendizagem, evasão escolar, depressão, ataques de pânico e ansiedade, baixa autoestima e até mesmo suicídio (Almeida, 2021; Bento, 2022; Ferreira & Nunes, 2023; Munanga, 2005, 2022; Pantoja, Rodrigues & Abrantes, 2019).

Em face do exposto acima e, considerando que, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2022 (IBGE, 2022b), 55,5% da população brasileira se identifica como negra ou parda, ou seja, mais da metade da nossa população está sujeita a esse tipo de violência, a discussão e o combate ao racismo se tornam imperativos.

Almeida (2021) e Munanga (2022, 2005) discutem o papel de destaque que a escola deve ter na luta contra o racismo que estrutura a nossa sociedade e defendem que a escola, apesar de disseminar as diferenças, também pode ser um agente de mudança. Para tanto, professores devem

estar engajados nesta luta, buscando formação sobre a temática para desenvolver estratégias e atividades antirracistas em sala de aula.

Dado o exposto, esta revisão busca, por meio de artigos científicos, investigar se as instituições de Educação Infantil têm aplicado a Educação em Direitos Humanos no sentido de acabar com o racismo, e como isso tem sido feito.

4.2 Método da revisão sistemática

Nesta seção, apresentamos o caminho percorrido para realizar o levantamento bibliográfico dos estudos sobre Educação Infantil, Educação em Direitos Humanos e Racismo. A revisão sistemática foi feita observando a recomendação verificada em Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (PRISMA), conforme propõem Galvão, Pansani e Harrad (2015). Os autores asseveram que a revisão sistemática utiliza métodos explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas consideradas mais relevantes e juntar essas informações selecionadas para compor a revisão. Neste estudo foram considerados os seguintes itens do protocolo: a identificação, o processo de seleção dos estudos, os critérios de elegibilidade e de exclusão em relação aos artigos selecionados.

A revisão de literatura foi elaborada observando os pressupostos teóricos de Bento (2012), que estabelece os seguintes propósitos para elaborar uma revisão: 1) permitir a delimitação do tema; 2) possibilitar ao pesquisador procurar novas linhas de investigação; 3) evitar abordagens infrutíferas; 4) propiciar o conhecimento de novas perspectivas metodológicas; e, 5) tomar conhecimento de linhas futuras de investigação apontadas pelos autores. Assim, cabe à pesquisadora analisar de maneira minuciosa os artigos selecionados, no caso desta revisão, e mapear os estudos que foram desenvolvidos antes deste e compreender o caminho que tem à sua

frente, ou seja, qual será o seu papel diante do cenário descontinuado (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010).

Para esta revisão de literatura foram consultadas seis bases de dados: Portal de Periódicos Capes, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Education Resources Information Center (Eric), SCOPUS, ProQuest (que agrupa nove diferentes bases) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs). O marco temporal estabelecido foi de 10 anos, entre 2014 e 2023, e as buscas nas bases de dados foram feitas em fevereiro de 2024.

Foram incluídos nesta revisão apenas artigos revisados por pares, disponíveis para *download* gratuito (através dos sistemas da biblioteca da Universidade de Brasília ou da Tampere University), sendo eles estudos empíricos, teóricos ou de revisão sistemática de literatura. Teses, dissertações, monografias, relatórios de pesquisa, textos de apresentação de trabalho em conferências, livros ou capítulos de livros não foram incluídos, pois o foco desta revisão é entender, a partir dos artigos científicos publicados, como a Educação em Direitos Humanos, a Educação Infantil e o Racismo estão sendo estudados pelo meio acadêmico.

Os descritores foram escolhidos pela pesquisadora considerando o problema da pesquisa. Os termos usados foram [Educação em Direitos Humanos AND Educação Infantil]; [Educação em Direitos Humanos AND Pedagogia]; [Educação em Direitos Humanos AND Desenvolvimento]; [Educação em Direitos Humanos AND Criança]; [Educação em Direitos Humanos AND Racismo]; [Criança AND Racismo]; [Educação Infantil AND Racismo]; [Educação Infantil AND Desenvolvimento]; [Direitos Humanos AND Desenvolvimento]; [Direitos Humanos AND Racismo]; [Racismo AND Desenvolvimento]; [Human Rights Education AND Early Childhood Education]; [Human Rights Education AND Early Childhood Education AND Brazil];

[Human Rights Education AND Early Childhood Education AND racism] e [Human Rights Education AND racism].

Para pesquisar nas bases de dados, inicialmente aplicamos dois descritores em língua portuguesa, adotando o boleador AND e, se o resultado para a pesquisa era 0 (zero), outra sequência de descritores era empregada na tentativa de encontrar artigos sobre a temática e assim por diante, até completar as 15 combinações de descritores supracitados.

Quando o resultado era superior a 0, a pesquisadora aplicava o filtro de 10 anos em artigos revisados por especialistas, artigos completos na base de dados e publicados em periódicos, para, logo em seguida, realizar o escrutínio dos títulos disponibilizados pelas bases, selecionando aqueles que mencionavam os temas estabelecidos. Em caso positivo, o segundo passo era a leitura desse resumo para identificar coesão com o tema da revisão, podendo ser descartado logo em seguida ou separado para leitura completa. Foi localizado um total de 6.545 artigos.

Após aplicar o filtro de 10 anos, artigos publicados em periódicos, revisados por pares, download do artigo completo, permaneceram 1.169 estudos, dos quais 41 foram selecionados para leitura do resumo e 18 para leitura completa, contudo, um deles tinha o acesso pago, o que gerou sua exclusão, permanecendo 17 artigos. Importa considerar que foram identificados 16 artigos repetidos, conforme indicado pela Tabela 1 abaixo:

Tabela 1

Quantidade de artigos encontrados

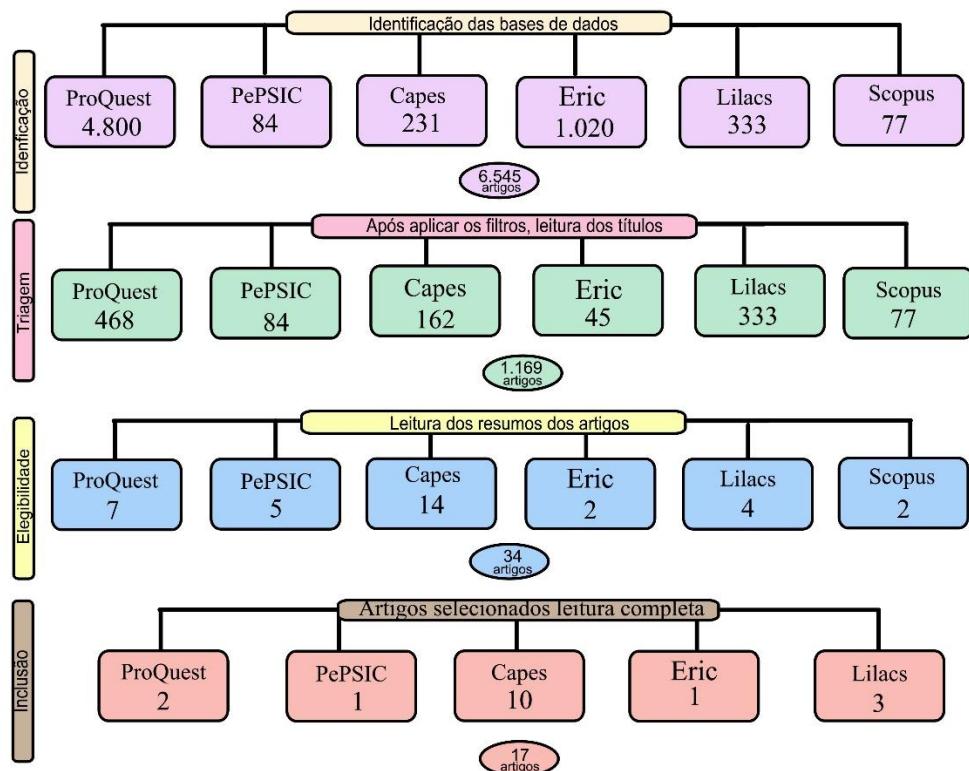
Resultado da pesquisa por artigos nas seis bases de dados				
Quantidade de artigos encontrados	Quantidade de artigos após aplicar os filtros	Quantidade de resumos lidos	Quantidade de artigos repetidos	Quantidade de artigos selecionados
6.545	1.169	34	41	17

Fonte: Tabulação feita pela pesquisadora com os dados obtidos nas bases de dados.

Na Figura abaixo apresentamos um fluxograma com os resultados encontrados.

Figura 8

Fluxograma de seleção de artigos sobre a relação entre Direitos Humanos, Racismo e Educação Infantil



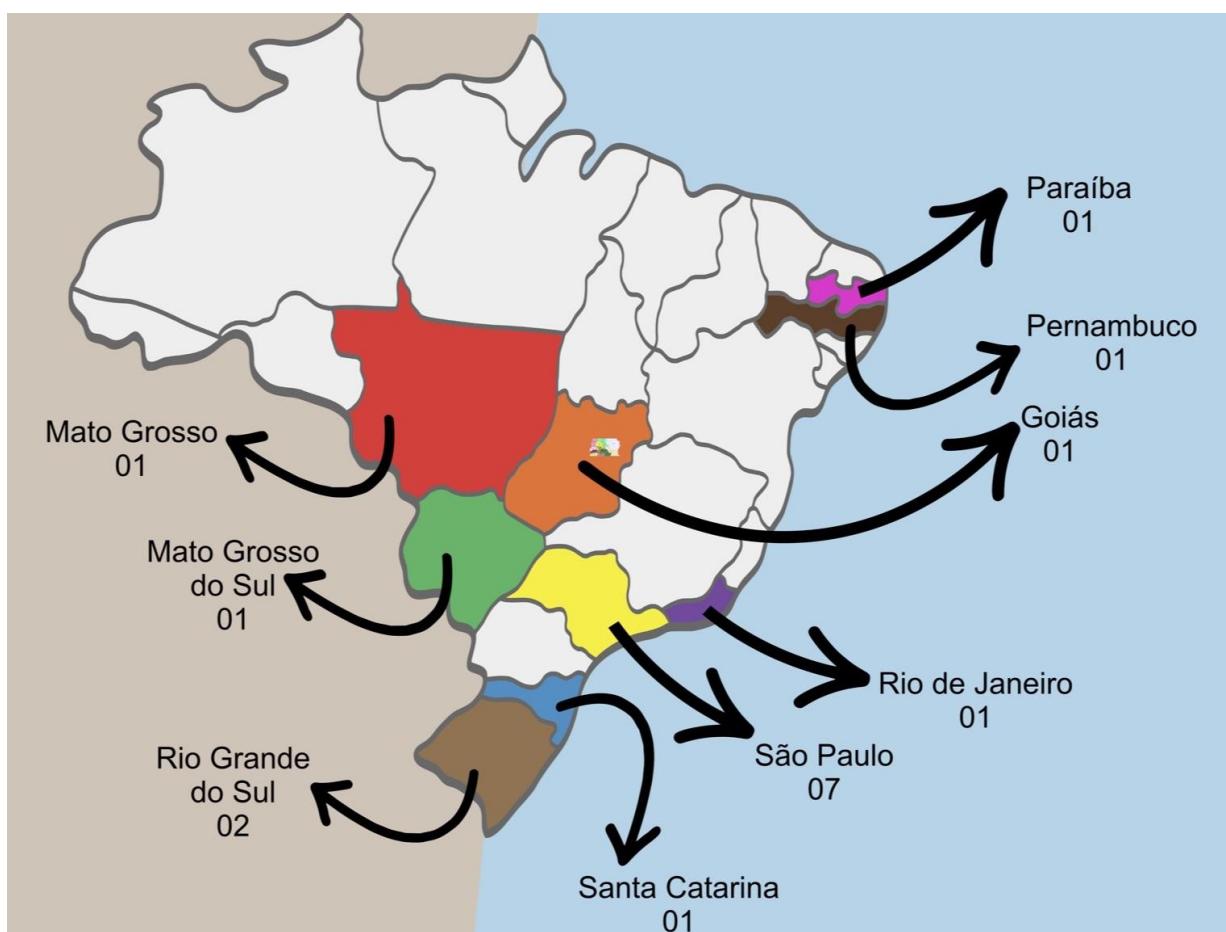
Fonte: Fluxograma elaborado pela pesquisadora com os dados obtidos nas bases de dados.

4.3 Resultado e Discussões

Nesta seção, abordaremos os resultados da revisão de literatura. Iniciamos a discussão pela geografia dos artigos: a maior parte deles é do estado de São Paulo, com sete produções, seguido do Rio Grande do Sul com dois artigos e apenas um para os estados do Rio de Janeiro, Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Goiás. Interessante notar que apenas na Região Norte não houve incidência de artigos e as Regiões Sudeste e Sul lideram com a maior quantidade de publicações, conforme a Figura 9, totalizando 16 artigos nacionais.

Figura 9

Mapa do Brasil indicando o estado onde houve publicação de pesquisas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com os dados do estudo.

Em nossa pesquisa, localizamos um artigo internacional, na Califórnia, Estados Unidos da América. O texto selecionado traz sugestões de como utilizar a literatura infantil para o trabalho antirracista na EI.

Em relação às áreas de estudo dos periódicos, estão distribuídos em sete áreas: nove da Educação, três de Psicologia, um interdisciplinar, um de Direito, um de Saúde, um de Educação Física e um multidisciplinar. Essas informações foram coletadas nos *sites* de cada revista.

Na perspectiva de compreender os artigos selecionados, elaboramos uma tabela com o título, os autores, o objetivo de cada estudo, a base de dados, o nome, o Qualis e a cidade dos periódicos, bem como o ano de publicação.

Em relação ao aporte teórico dos artigos selecionados, três deles utilizam a Sociologia da infância como referencial; quatro textos, o Multiculturalismo crítico, ancorados em Catherine Walsh Maria Vera Ferrão Candau e Peter McLaren; um artigo utiliza a Psicanálise, por meio do conceito de arquivo e apoiado nas ideias de Carlo Ginzburg sobre o paradigma indiciário; um na Pedagogia antirracista de Ibram X. Kendi e Djando Paris; e seis artigos não mencionam o aporte teórico, muito embora dois deles utilizem autores da linha teórica do Multiculturalismo.

Cabe ainda mencionar, em relação ao aporte teórico, cinco autores que foram citados com frequência em 15 dos 17 artigos selecionados (exceto os artigos 11 e 12, conforme Tabela 3 no fim deste capítulo). A seguir trouxemos uma biografia e foto dos autores, retiradas do Currículo Lattes⁸, na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que é alimentado pelos próprios autores, exceto a foto de Munanga (Geledés, 2016) que não constava no site e foi feito o download da internet. São eles:

⁸ Link dos currículos consultados: Abramowicz <http://lattes.cnpq.br/2502752385941894>; Cavalleiro <http://lattes.cnpq.br/0800927559208980>; Gomes <http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>; Munanga <http://lattes.cnpq.br/7127393102182978>; Candau <http://lattes.cnpq.br/6133365056620299>.

1. Anete Abramowicz - Socióloga, doutora em educação e pós-doutora em sociologia da infância. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de educação, com ênfase na educação para a infância, atuando principalmente nos seguintes temas: criança e infância, sociologia da infância, diferenças, relações raciais, etárias e de gênero.



Figura 10 Anete Abramowicz

2. Eliane Santos Cavalleiro - doutora pela Faculdade de Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tutora do grupo PET-Educação, do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da UnB e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Áreas de atuação: relações raciais, planejamento e avaliação educacional/especialidade: avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais, planejamento e avaliação educacional.



Figura 11 Eliane Carvalho

3. Kabengele Munanga - Doutor em ciência social pela USP, atualmente é docente da Universidade Federal da Bahia, brasileiro por naturalização desde 1985, nasceu na República Democrática do Congo, onde se graduou em antropologia social e cultural pela Universidade Oficial do Congo (1964-1969). Foi um dos protagonistas intelectuais negros no debate nacional em defesa das cotas e políticas afirmativas. Áreas de atuação: antropologia das populações afro-brasileiras, antropologia africana, educação para as relações étnico-raciais, direitos humanos e arqueologia.

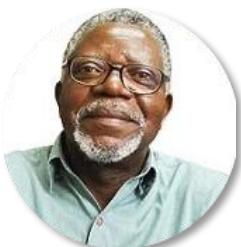


Figura 12 Kabengele Munanga

4. Nilma Lino Gomes - Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em antropologia social pela USP e pós-doutora em sociologia. Foi ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da



Figura 13 Nilma Lino Gomes

Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016) do governo da presidente Dilma Rousseff. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, direitos humanos, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro.

5. Vera Maria Ferrão Candau - Doutora e pós-doutora em educação pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é professora titular emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Suas principais áreas de interesse são: educação multi/intercultural, perspectiva decolonial, cotidiano escolar, didática, educação em direitos humanos e formação de educadores/as.



Figura 14 Vera M. Candau

Esses autores podem ser considerados como referência em suas respectivas áreas de pesquisa, o que justifica a quantidade de citações ao longo dos textos. Todos eles defendem a educação como possibilidade de transformação social, mas para tanto é preciso desconstruir mitos, que a escola seja espaço de valores, crenças e hábitos, que a matriz político-social priorize as diferenças, que a escola seja um espaço facilitador de modos positivos de ler o mundo, enfim, que

a escola crie estratégias e espaços para que todas as crianças possam desfrutar da infância (Abramowicz & Oliveira, 2012; Candau, 2011; Cavalleiro, 2012; Gomes, 2002a; Munanga, 2005).

Quanto ao método e aos instrumentos aplicados, os autores utilizaram: pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa-formação, entrevistas, grupos focais, estudo de caso, observação, análise do discurso, roda de conversa, história oral, análise documental, incidentes críticos, análise de conteúdo e revisão de literatura.

Após a leitura completa dos 17 artigos selecionados, emergiram alguns temas, e desta forma os textos foram organizados em cinco categorias para discussão: 1) Dispositivos legais; 2) A herança colonial e o mito da democracia racial; 3) Formação docente e o desenvolvimento da criança; 4) Currículo, racismo, representatividade e atividades diversificadas; e 5) Identidade da criança negra e a Educação em Direitos Humanos.

4.3.1 Normativos jurídicos

Um dos principais aspectos explorados pelas pesquisas inclusas na revisão de literatura foram os normativos jurídicos, 16 deles analisam e discutem documentos e leis que abordam a educação para as relações étnico-raciais e a Educação em Direitos Humanos. São desde documentos internacionais a decretos e diretrizes nacionais. A seguir elaboramos uma tabela desses documentos.

Tabela 2

Documentos e leis citados nos artigos que abordam questões sobre as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos

Ano	Título	Ementa
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)	Documento internacional elaborado pela assembleia da Organização das Nações Unidas - ONU, assinada por 193 países com 30

Ano	Título	Ementa
		artigos, para garantir a todos os seres humanos direitos básicos como liberdade e saúde.
1988	Constituição Federal	Lei suprema do Brasil que estabelece as normas básicas para a elaboração das demais.
1989/1990	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC)	Documento elaborado pela assembleia da ONU, ratificado por 196 países com 54 artigos; e constitui-se no tratado regulamentando o que é criança e quais são os seus direitos.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Conjunto de normas elaboradas com o objetivo de proteger os direitos das crianças e dos adolescentes do Brasil.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394	Essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Documento com referências e orientações sobre como deve ser a implantação de práticas educativas para promover a melhoria da qualidade da Educação Infantil no Brasil.
2003	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 no Brasil.
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Documento elaborado para atender à Lei nº 10.639 de 2003, estabelece orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e, também, as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os graus e modalidades de ensino no Brasil.
2006	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Documento elaborado pelo MEC abordando o histórico da educação brasileira, em conjunto com a temática Étnico-Racial e perspectivas de como implementar o trabalho pedagógico nas diferentes etapas da educação.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	Plano elaborado com o objetivo de difundir a cultura de Direitos Humanos que visa ao

Ano	Título	Ementa
		exercício da solidariedade e do respeito às diversidades no Brasil.
2008	Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008	Altera a LDB para tornar obrigatório o estudo das histórias e culturas indígena e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio no Brasil.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	Documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil no Brasil.
2012	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Documento a ser observado pelos sistemas de ensino e instituições, pois as diretrizes reconhecem a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação no Brasil.
2012	Cartilha Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial	Material elaborado pelo MEC para apoiar os profissionais de Educação Infantil e as secretarias de educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica o comprometimento das propostas pedagógicas dessa etapa com o rompimento de relações de dominação étnico-racial no Brasil.
2012	Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas Raciais	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Reserva de vagas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação.
2013	Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares	Documento pensado de maneira pedagógica no sentido de orientar, e balizar, os sistemas de ensino e as instituições educacionais na

Ano	Título	Ementa
	Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	implementação das Leis nº 10639/2003 e 11645/2008.
2014	Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014	Reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Documento de caráter normativo que reúne um conjunto de aprendizagens e competências que devem ser desenvolvidas em todo o território nacional com as crianças da Educação Infantil, estudantes do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil.

Além de ressaltar a importância desse ordenamento jurídico, Franco e Ferreira (2017) reforçam que as leis ajudam a mexer com o imaginário do brasileiro, que ainda acredita na igualdade racial no país, na negação da existência do racismo e da discriminação racial. Por outro lado, Araújo (2015) defende que todos os professores, principalmente aqueles que atuam na Educação Infantil, devem ter conhecimento das leis, pois além de regulamentar o trabalho que eles exercem, elas são fruto das lutas sociais. Portanto, são reflexos da sociedade, devendo ser tratadas como parte do cotidiano da sala de aula e não como algo estanque que obriga o professor a fazer ou deixar de fazer algo.

Ainda em relação às leis, Klein, Passos e Galindo (2018) afirmam que o fato de as leis existirem não implica que serão necessariamente aplicadas. Buscando ampliar esse conceito, Franco e Ferreira (2017) alertam que o trabalho com a cultura afro-brasileira fica restrito a datas

comemorativas como o dia 13 de maio e 20 de novembro. Assim, a equipe escolar afirma que cumpriu a lei quando, na verdade, deveria ser um trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Entretanto Klein, Passos e Galindo (2018) reforçam a importância desse ordenamento jurídico ser discutido e aplicado no interior da escola, onde os processos de mudança podem ser semeados e uma nova sociedade pode ser construída.

Barbosa e Rostas (2021) e Silva (2017) afirmam que esse ordenamento jurídico deve ser considerado uma vitória dos movimentos negros, que buscam uma reparação histórica das violações sofridas pela população negra ao longo dos 388 anos de escravização. Portanto, o conhecimento e a aplicação desse arcabouço legal fazem parte do processo de reparação das desigualdades sociais.

4.3.2 Herança colonial e o mito da democracia racial

O ponto de partida dos estudos de Araújo (2015), Ferreira, Vieira e Vieira (2020), Franco e Ferreira (2017), Klein, Passos e Galindo (2018), Queiroz et al. (2018), Raimundo e Terra (2021) e Silva (2017, 2018), para abordarem o racismo na Educação Infantil foi o processo de formação da população brasileira. Eles discorrem desde os primórdios da colonização, passando pelo processo de escravização dos negros e todas as medidas adotadas, à época, para legitimar o sistema escravocrata, que perpassava pela inferiorização, demonização ou invisibilidade da religião, da cultura e da raça negra ao longo dos séculos.

Em contrapartida, tudo que se refere à cultura, à religião e à raça branca foi exaltado tornando-se referência do que é considerado belo, harmônico, adequado e superior, ou seja, o que os autores chamam de cultura eurocentrada, uma vez que fomos colonizados pelos portugueses. Dessa forma, a religião católica, os cabelos lisos, a pele branca, os olhos claros passaram a ser os

padrões estéticos e religiosos considerados humanos, hegemônicos, não havendo espaço para o diverso, para o diferente (Castelar et al., 2015; Pereira, 2020; Silva, 2018).

Araújo (2015), Barbosa e Rostas (2021), Ferreira, Vieira e Vieira (2020), Franco e Ferreira (2017), Klein, Passos e Galindo (2018), Queiroz et al. (2018), Raimundo e Terra (2021) e Silva (2017, 2018) afirmam que essas marcas permanecem até hoje em nossa sociedade, mascaradas pelo mito da democracia racial que é disseminado no Brasil em razão da miscigenação racial. De acordo com esse mito, o Brasil é um país livre de preconceito, uma vez que somos todos iguais e, em razão da mistura entre as raças, não existe por que haver racismo em nosso país. Esse tipo de pensamento enfraquece a luta contra o racismo pois, conforme afirmam Ferreira, Vieira e Vieira (2020), camuflam o preconceito e a discriminação.

Pereira (2020), em sua pesquisa, constatou que os jornais de grande circulação entre 1893 e 1917 disseminavam ideais de eugenia e supremacia branca, orientando mães a não permitirem que suas crianças brincassem com crianças negras, portanto as genitoras deveriam matricular suas crianças nos jardins de infância para mantê-las afastadas. Além disso, a propaganda dos jardins de infância desencorajava a convivência com o diverso. A esse respeito, o autor questiona se isso foi superado pelas instituições infantis de hoje.

A resposta para tal questionamento está nas pesquisas de Ferreira, Vieira e Vieira (2020), Franco e Ferreira (2017) e Spencer (2022), que apontam o tratamento diferenciado que crianças brancas e negras recebem na Educação Infantil por parte de seus cuidadores e professores, tanto no que se refere ao toque, que pode ser um beijo ou um abraço, como nos cuidados do dia a dia, que envolvem desde a troca de fralda até a alimentação da criança. Até mesmo os processos punitivos entre as crianças negras e brancas são diferentes, as primeiras são preteridas e muitas vezes deixadas de lado por seus cuidadores.

Nesse contexto, além do tratamento diferenciado a que as crianças negras são submetidas, Almeida e Henriques (2018), Araújo (2015) e Barbosa e Rostas (2021) ampliam a discussão abordando as desigualdades sociais (ancorados nos índices apresentados pelo IBGE (2022a) e por Cerqueira e Bueno (2023)) que afetam a população brasileira de maneira desproporcional, atingindo principalmente negros e pardos.

Essa situação também é fruto do sistema escravocrata que defendia a supremacia da raça branca e durante anos explorou a mão de obra negra sem qualquer tipo de remuneração. Quando o comércio dos escravizados finalmente chegou ao fim, sociedade e governo deixaram os negros sem qualquer suporte, e hoje são aqueles com menos educação, sem acesso à saúde, a saneamento básico e aos empregos bem remunerados. Preteridos nos espaços escolares, lideram os índices de fracasso escolar, conforme indicam os estudos de Almeida e Henriques (2018), Franco e Ferreira (2017) e Silva (2017).

Portanto, o mito da democracia racial precisa ser eliminado, bem como algumas estruturas coloniais que ainda existem em nossa sociedade, pois só assim poderemos reconhecer que as desigualdades sociais são resultado desse processo de pensar em uma sociedade homogênea, eurocentrada, consubstanciada em padrões brancos em detrimento da diversidade e das diferenças. E como afirmam Barbosa e Rostas (2021), essa luta é uma tarefa de todos: brancos e negros, juntos! Uma vez que “as práticas no sentido da descolonização do poder, do saber, do ser e cosmogônica precisam ser constantes, intensas. Exigem uma urgência para que as desigualdades não se cristalizem e assumam mais fortemente o contexto da normalidade” (Silva, 2017, p. 1.093).

4.3.3 Formação docente e o desenvolvimento da criança

Em seus estudos, Franco e Ferreira (2017) apontam que a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar aspectos específicos sobre as relações étnico-raciais, bem como a

valorização da cultura afro-brasileira no espaço da escola, no sentido de preparar o professor para lidar com essas questões, que inevitavelmente emergirão em algum momento em sala de aula.

O silêncio, que tem sido a resposta predominante diante dessas questões até o presente momento, não pode mais persistir. Além disso, os autores alertam para o fato de o Brasil ser um país laico, portanto toda e qualquer religião deve ser respeitada e ter o seu espaço dentro da escola quando o tema for abordado. Contudo, quando se refere às religiões de matrizes africanas, isso não se concretiza.

Esse fenômeno também foi constatado pelo estudo de Klein, Passos e Galindo (2018), que relata o desenvolvimento de um projeto de contos africanos em uma unidade de Educação Infantil em São Paulo, abordando aspectos da cultura africana, entre eles a religião. O trabalho em questão foi contestado por alguns pais e uma criança foi proibida de participar do projeto em razão da questão religiosa.

A equipe escolar prosseguiu com o projeto realizando encontros com as famílias, e os autores atribuem a continuidade do projeto, apesar da resistência e das dificuldades encontradas, à preparação e à consistência teórica da equipe escolar e ao trabalho colaborativo que tornou possível a sua execução. A situação reforça a importância da formação docente, do aporte teórico para poder argumentar junto aos pais acerca da legalidade e da pertinência do tema que estava sendo trabalhado com as crianças.

Nessa mesma linha, Castro (2019) enfatiza que os professores atuantes na Educação Infantil, em seu processo de formação, precisam compreender que o desenvolvimento humano não é homogêneo. Portanto, em sala de aula, temos diferentes culturas, gêneros, raças e etnias que devem ser compreendidas, estudadas e respeitadas. Buscando ampliar esse conceito, Silva (2017) afirma que a formação do professor da E.I. deve privilegiar processos transformadores, com vista a reconhecer a dignidade humana e condenar qualquer prática de racismo.

Silva (2017), em sua pesquisa empírica em uma escola de Educação Infantil, observou momentos dedicados à oração ligados a preceitos religiosos de uma determinada linha. Ao conversar com a direção da escola sobre o fato, a autora ficou sabendo sobre o desconhecimento, por parte da direção, a respeito do erro dessa conduta. O desconhecimento da lei não abona a conduta, ainda mais quando estamos falando de um cargo diretivo. Assim, a autora defende que tópicos como esse sejam abordados em cursos de formação continuada.

Para Klein, Passos e Galindo (2018), Queiroz et al. (2018), Spencer (2022) e Silva (2017, 2018), a formação docente deve estar no centro do trabalho quando se trata do combate ao racismo dentro do espaço da escola, pois é o professor quem vai resolver conflitos, tensões, planejar e organizar as atividades. Os autores defendem que essa formação envolva aspectos do impacto dessas questões no processo de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, sejam elas negras ou brancas.

Outro ponto de destaque em quase todos os artigos, exceto Cechin e Silva (2014), Pereira (2020) e Spencer (2022), é o fato de professores considerarem que as crianças são como um quadro branco a ser preenchido. Assim, é de extrema importância que a formação docente aborde a criança na Educação Infantil como um ser de direito, que emite opiniões, expressa sentimentos, sofre e provoca racismo, tem capacidade crítica e está em processo de formação da sua identidade. Portanto, as ações docentes precisam ser organizadas nesse sentido e, para que isso ocorra, a formação desse profissional precisa ser ampla e complexa.

Buscando dilatar esse conceito, Almeida e Henrique (2018), Klein, Passos e Galindo (2018) e Silva (2018) discutem a importância de o currículo escolar e a graduação de professores abordarem de maneira sistemática a formação em EDH. Os autores perceberam que essas ações, no dia a dia da escola, acontecem de maneira esporádica e geralmente são concentradas em datas específicas. Como constatado por Silva (2018), se não houver um trabalho que aconteça de maneira

processual e contínua, contribuiremos para perpetuar uma sociedade colonial, patriarcal e preconceituosa.

Por fim, Castro (2019) e Silva (2017) se assemelham ao afirmar que o professor deve se disponibilizar para o diálogo, deve ter sensibilidade e engajamento social para pensar sobre o seu papel na luta antirracista. Deve, ainda, buscar competência técnica para lidar com essas questões, pois como afirmam todos os autores, a educação escolar tem um papel de destaque na desconstrução do racismo e na construção de uma sociedade equânime.

4.3.4 Currículo, racismo, representatividade e atividades diversificadas

Outro aspecto importante a ser considerado ao tratar do racismo na Educação Infantil é o currículo. Almeida e Henriques (2017) e Araújo (2015) defendem a necessidade da descolonização do currículo, ou seja, que esse documento seja diversificado, que aborde as diferenças, a pluralidade cultural e étnica do nosso país. Já Franco e Ferreira (2017) reforçam a necessidade de o currículo ocupar-se das questões raciais, que devem estar presentes nos projetos político-pedagógicos, nos planos nacionais, estaduais, municipais e distritais de educação, tornando-se verdadeiramente uma política de Estado.

Silva e Dias (2018), apoiadas nas ideias de Nilma Lino Gomes (2020), posicionam-se no mesmo sentido quando abordam o currículo invisível ou oculto, que foi construído no padrão eurocêntrico mencionado anteriormente, por isso não contempla a cultura afro-brasileira, a indígena, a quilombola, entre outras, já que esse documento se traduz em um reflexo da sociedade, logo, ele é colonial e hegemônico.

Nesse sentido, Castelar et al. (2015) desafiam o professor a transgredir o currículo colonial, a fazer circular nos espaços escolares novos discursos, novas práticas e assumir uma posição crítica diante das práticas discriminatórias e excluidentes presentes no currículo escolar. Ao se perceber

como tal, o professor poderá compreender que o racismo, dentro da escola, muitas vezes é praticado por ele mesmo e não apenas pelas crianças.

Abordando a questão com mais amplitude, Spencer (2022) postula que, para combater o racismo na Educação Infantil, o professor precisa perceber quais são suas concepções e atitudes a esse respeito, pois não basta não ser racista. É preciso ser antirracista por meio de atitudes e ações contra o racismo. Em sua pesquisa, a autora afirma que 83% dos professores dos Estados Unidos são brancos, e que isso tem um impacto direto sobre como essas questões são trabalhadas em sala de aula.

Castelini, Silva e Heidrich (2018), Castro (2019), Franco e Ferreira (2018), Queiroz et al. (2018) e Silva (2017) fazem uma análise de como o espaço da Educação Infantil é dominado por informações centradas em padrões brancos. Os autores criticam a falta de representatividade nos murais, nas festas, nos livros e nas atividades escolares.

Em seus estudos, os autores citados acima identificaram que os bonecos colados nos murais escolares pelos professores são de cor branca, que as imagens nos livros infantis são de personagens brancos (Tamara Spencer identificou que nos Estados Unidos 85% dos livros infantis são com personagens brancos), que as atividades escolares não envolvem elementos de outras culturas, que as bonecas disponibilizadas para as brincadeiras são brancas, não deixando espaço para que crianças não brancas se identifiquem e se reconheçam nos espaços escolares.

Em vista dos argumentos apresentados, Castelini, Silva e Heidrich (2018), Franco e Ferreira (2018), Silva (2018), Silva e Dias (2018) e Spencer (2022) enaltecem práticas pedagógicas elaboradas com a pauta da diversidade e como elas podem contribuir para o combate ao racismo por permitir à criança não branca se ver como um ser de direito, e à criança branca, por compreender que todos têm os mesmos direitos.

Nesse sentido, os autores trazem diversas práticas que podem ser desenvolvidas no cotidiano de sala de aula da Educação Infantil pelo professor com as suas crianças, são elas:

- Projetos de leitura com livros infantis cujos personagens, em sua maioria, sejam negros, tais como: Por que somos de cores diferentes? (Gil, 2005), O pente penteia (Olegário, 2015), Chico Juba (Gaivota, 2019) e O cabelo de Lelê (Belém, 2012) (Silva, 2017);
- Formar um clube do livro para sugerir, analisar, discutir e propor livros infantis que abordem a temática racial (Spencer, 2022);
- Montar um acervo de brinquedos variados contemplando as diversas raças (Cechin & Silva, 2014; Franco & Ferreira, 2017; Silva, 2018);
- Elaborar murais com bonecos que representem a diversidade: negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência (Ferreira, Vieira & Vieira, 2020);
- Feiras culturais abordando diferentes culturas (Raimundo & Terra, 2021);
- Oficina de turbantes e tranças (Franco & Ferreira, 2017; Raimundo & Terra, 2021);
- Oficina de contos indígenas e africanos (Klein, Passos & Galindo, 2018);
- Oficinas de brincadeiras africanas e/ou indígenas (Franco & Ferreira, 2017);
- Oficina da boneca Abayomi (Raimundo & Terra, 2021);
- Desenhar a árvore genealógica, retrato de colegas e familiares e o autorretrato (Franco & Ferreira, 2017);
- Capoeira (Franco & Ferreira, 2017);
- Produção de texto coletivo (Franco & Ferreira, 2017);
- Teatros e contação de histórias temáticas (Franco & Ferreira, 2017);
- Rodas de conversa (Franco & Ferreira, 2017);
- Filmes, músicas e desenhos sobre a temática (Franco & Ferreira, 2017);

 Atividade de pesquisa (Franco & Ferreira, 2017).

Os autores salientam a importância de o trabalho ser desenvolvido de maneira crítica, dialogada, contextualizada e problematizada, procurando envolver as crianças em todas as etapas para que construam o seu conhecimento no processo de tensão que se dá no confronto das culturas, da diversidade e das diferenças.

4.3.5 Identidade da criança negra e a Educação em Direitos Humanos

Com base nos estudos de Anete Abramowicz, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Catherine Walsh, Peter McLaren e Vera Maria Ferrão Candau, entre outros, os 16 artigos nacionais investigam o impacto que o racismo tem na constituição da identidade da criança negra na Educação Infantil. Todos os autores entendem que a discriminação racial, a desigualdade social, a invisibilidade e a inferiorização que as crianças negras sofrem no espaço escolar contribuem para a sua constituição como ser humano, para a sua identidade, pois ela se constrói através do contato com o meio, com o outro, nas trocas, nas negociações, nos conflitos e nas tensões.

O conceito de identidade, neste caso em específico da comunidade negra, como é abordado pelos autores, é compreendido como o conjunto composto pelas identidades pessoais, pelo nome, pela identidade familiar, pela história, pelas experiências e trocas. Assim, toda e qualquer vivência que experienciamos estrutura a nossa identidade (Queiroz et al., 2018; Silva, 2017). E no que tange à criança negra na Educação Infantil, a sua identidade está sendo forjada em meio à desvalorização dos seus traços fenotípicos, o seu cabelo é considerado ruim, seus olhos escuros demais, assim como a cor da sua pele, o seu nariz não é afilado e a religião do seus ancestrais serve para adorar aquele que ninguém quer por perto, ou seja, o diabo.

Nessas considerações, a Educação em Direitos Humanos assume, para os autores, o papel de resgatar os valores humanos negros que foram aviltados ao longo do regime de escravização. O ponto de partida dos autores é Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), proclamada pela assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, da qual o Brasil é membro, portanto tendo ratificado o documento e gerado a necessidade de colocá-la em prática. Exemplo disso é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que traz alguns princípios da DUDH, entre eles, a liberdade, a educação, a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidade, e a laicidade do Estado.

Para tratar do tema, Castro (2019) e Barbosa e Rostas (2021) fazem um resgate histórico da formação dos Direitos Humanos, e sobre como a população negra foi e é ignorada pelas políticas públicas. Apresentam estatísticas do IBGE para comprovar como o acesso e a permanência de crianças negras na escola, muito embora tenham aumentado nos últimos anos, ainda são significativamente inferiores ao da população branca, reduzindo consideravelmente as chances de mudança de realidade para essas crianças.

Nesse sentido, além de defender a educação como um direito de todos, como preconizam os documentos supracitados, os autores, nos 16 artigos, defendem o ensino sistemático da Educação em Direitos Humanos, desde a Educação Infantil, que é concebida como uma forma de viver que orienta as relações humanas, envolvendo valores que ratificam a dignidade humana e ações que possibilitem a concretização dos Direitos Humanos, até o ensino superior. A EDH está ancorada na diversidade, na inclusão de toda e qualquer criança e estudante, no trabalho com todas as culturas e na valorização delas, conforme defendem Klein, Passos e Galindo (2018).

Em vista dos argumentos apresentados pelas autoras, a EDH implica dialogar sobre as diferenças no ambiente escolar, pensar em práticas educativas que estejam comprometidas com a diferença, que visam acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação. Ou seja, quando

trabalhamos na perspectiva da EDH, não há espaço para culturas hegemônicas, para inferiorizar ou invisibilizar o outro.

Castro (2019) postula que o professor atuante na Educação Infantil, com formação em Educação em Direitos Humanos e em Educação para as Relações Étnico-Raciais, tem possibilidade de desenvolver uma educação libertadora, crítica, ética, que respeite os saberes dos discentes. Aquele que rejeita qualquer forma de discriminação, que valoriza a diversidade e as diferenças, enfim, que contribua de maneira positiva para a autoestima e a formação da identidade de todas as crianças de sua sala, independentemente da sua cor de pele.

Barbosa e Rostas (2021) defendem o ensino sistemático da cultura africana, o uso de bonecas negras e outros objetos da cultura negra, o fim da educação eurocêntrica, o fim do silenciamento sobre as discussões raciais nos espaços escolares. Advogam, ainda, que na formação de professores e estudantes de Pedagogia se apresentem os referenciais negros positivos e a disseminação de imagens de pessoas negras em shoppings, propagandas, livros, revistas e outros meios comunicativos. Como verificado em seus estudos, a representatividade faz toda a diferença na formação da identidade das crianças brancas e não brancas.

4.3.4 Conclusões da revisão sistemática de literatura

Esta revisão teve como objetivo verificar quais são as produções científicas nos últimos 10 anos sobre a Educação em Direitos Humanos, a Educação Infantil e o Racismo. Conforme Franco e Ferreira (2017) destacam e foi constatado nesta revisão, ainda há um número reduzido de pesquisas nesta área, envolvendo o racismo e os Direitos Humanos. Os autores salientam que a maioria dos trabalhos está voltada para estudos teóricos.

Nessas considerações, nossa proposta de desenvolver uma pesquisa nesta área fortifica-se, uma vez que a escola, muito embora desenvolva ações voltadas para o trabalho em Educação em

Direitos Humanos, é uma das instituições que mais viola o direito das crianças, conforme os estudos de Barbosa e Rostas (2021), Castro (2019), Klein, Passos e Galindo (2018) e Silva (2017) constataram.

Quase todos os autores selecionados abordaram algum tipo de legislação para fundamentar os seus argumentos. Com isso, podemos afirmar que as leis existem para regulamentar a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006b), para garantir a luta contra o racismo na Educação Infantil (DCNEI (Brasil, 2010)), para trabalhar as culturas indígena e africana nas escolas (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.465/2008). Então, o que falta para que elas entrem efetivamente em vigor? Para que a escola seja um espaço democrático de respeito às diferenças? Para que nossa sociedade seja verdadeiramente justa?

Estas são algumas questões que foram levantadas ao longo da leitura das pesquisas, quando constatamos, também, a necessidade do trabalho sistemático e contínuo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação em Direitos Humanos. Além disso, há necessidade de engajamento da comunidade escolar, de entender que o desenvolvimento não é linear, que as pessoas aprendem de maneira diversa e que cada ser humano deste planeta chamado Terra é único. Portanto, a diferença faz parte do mundo e aprender a viver com ela é fundamental para termos uma sociedade justa e equânime.

Tabela 3*Artigos selecionados para a revisão de literatura*

Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
01	Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: trabalhando com contos africanos	Ana Maria Klein; Luana Passos; Monica Abrantes Galindo	Discutir a educação em Direitos Humanos e na Educação Infantil por meio do relato de um projeto sobre contos africanos realizado com alunos da Educação Infantil da rede municipal de uma cidade do noroeste Paulista	Portal de periódicos Capes	2018	Nuances Estudos sobre Educação Qualis A3	São Paulo
02	Educação em e para os direitos humanos: a escola e o direito a afirmação da diferença	Tarcia Regina Silva	Analizar como a questão da diferença tem sido tratada nas escolas da Educação Infantil da microrregião de Garanhuns	Portal de periódicos Capes	2017	Revista on-line de Política e Gestão Educacional Qualis A3	São Paulo

⁹ Para informação sobre o Qualis das revistas foi feita uma pesquisa no *site* da Plataforma Sucupira ao longo do processo de seleção dos artigos e refere-se ao quadriênio de 2017-2020, última classificação publicada pelo portal.

Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
03	A valorização da identidade da criança e negra desde a Educação Infantil	Tarcia Regina Silva	Estimular a valorização da diversidade étnico-racial, e como objetivos específicos: conhecer as percepções das crianças sobre a questão racial; valorizar a estética da criança e negra; e, desenvolver práticas de respeito à diferença	Portal de periódicos Capes	2018	Caderno de Estudos Sociais Qualis B4	Pernambuco
04	Direitos humanos e as relações étnico-raciais na Educação Infantil	Amanda Basílio Barbosa; Márcia Helena Sauáia Guimarães Rostas	Discutir as questões étnico-raciais na Educação Infantil tendo por sustentação uma pesquisa do tipo estado do conhecimento	Portal de periódicos Capes	2021	Revista Educar Mais Qualis B3	Rio Grande do Sul
05	Relações étnico-raciais e formação docente na Educação Infantil	Moacir Silva Castro	Analizar a formação docente na Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais	Portal de periódicos Capes	2019	Caderno de Pós-graduação Qualis B1	São Paulo
06	A Educação Infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras:	Tarcia Regina da Silva	Analizar as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil de um Centro municipal de	Portal de periódicos Capes	2018	Eccos Qualis A3	São Paulo

Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
	possibilidades interculturais	Adelaide Alves Dias	Educação Infantil (CMEI) no Recife que estão comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial				
07	Educação Infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo	Aline Almeida; Helder Henriques	Analizar a implantação das Orientações Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, presentes no referencial curricular para Educação Infantil no município de São Paulo	Portal de periódicos Capes	2018	Interfaces da Educação Qualis A2	Mato Grosso do Sul
08	Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: uma luta contra o ruído do silêncio	Nanci Helena Rebouças Franco; Fernando Ilídio da Silva Ferreira	Analizar a importância da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, a partir de dados coletados em Salvador/Brasil, fazendo um contraponto com uma	Portal de periódicos Capes	2017	ZERO-A-SEIS Qualis A3	Santa Catarina

Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
			experiência de pesquisa em Braga/Portugal				
09	Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação	Marlene de Araújo	Ampliar a visibilidade da necessária discussão sobre diversidade étnico-racial e inclusão, a partir do <i>design</i> inclusivo em livros multiformato, que se apresentam enquanto artefatos culturais, no debate educacional e interdisciplinar	Portal de periódicos Capes	2015	Eventos Pedagógicos Qualis A4	Mato Grosso
10	Discutindo gênero e diversidade étnico racial: a inclusão a partir do <i>design</i> inclusivo nos livros multisensoriais	Alessandra Lopes de Oliveira Castelini; Denise Regina Quaresma da Silva; Regina De Oliveira Heidrich	Compreender as relações entre infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais em âmbitos nacional e local, como também por meio das narrativas de gestores/as, docentes e familiares responsáveis pela educação de crianças de 0 a 5 anos, e	Portal de periódicos Capes	2018	Gênero & Direito Qualis B1	Paraíba

Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
			que participam de um contexto municipal de implementação da Política de Educação Infantil				
11	Using Children's Literature to Advance Antiracist Early Childhood Teaching and Learning	Tamara Spencer	Examinar como a literatura infantil pode ser usada para implementar uma pedagogia antirracista nas salas de aula da primeira infância	Eric	2022	Issues in Teacher Education	Califórnia, EUA
12	Psicologia, eugenio e o cotidiano ^[SEP] da Educação Infantil na imprensa	Anderson de Carvalho Pereira	Demonstrar de que modo a circulação dos ideais da eugenio no cotidiano consolidou um tipo de cuidado com a maternidade e com a Educação Infantil	PePSIC	2020	Psicologia da Educação Qualis A2	São Paulo
13	Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras	Marilda Castelar; Flávia Cristina Silveira Lemos; Jamille Georges Reis	Analizar como os brinquedos são associados a um campo da história de educadoras negras sobre suas vidas e seus efeitos, em sua prática profissional com crianças	Lilacs	2015	Revista Psicologia Escolar E Educacional Qualis A2	São Paulo

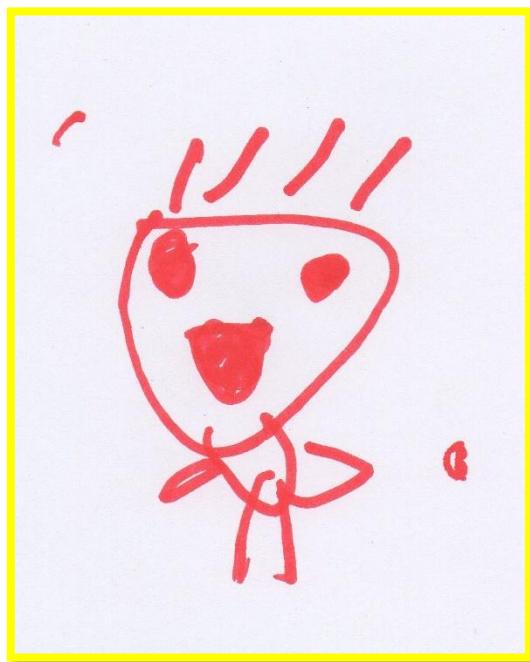
Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
		Khouri, Thaís Andrade					
14	O reconhecimento da identidade racial na Educação Infantil	Hellen Araujo Queiroz; Jady Beatriz Siqueira Alvarenga; Iel Marciano de Moraes Filho; Ariana Fidelis; Leila Mendes Araujo; Lidia Mendes de Araujo	Saber como ocorre a construção da identidade de uma criança afrodescendente nas Escolas Brasileiras	Lilacs	2018	Revisa Qualis B1	Goiás
15	Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas	Michelle Brugnera Cruz Cechin; Thaise da Silva	Problematizar os modos como a construção de estereótipos e sentimentos preconceituosos são produzidos pelas imagens dos brinquedos, focalizando os bonecos e as bonecas	Lilacs	2014	Estudos e Pesquisas em Psicologia Qualis A2	Rio de Janeiro
16	Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia	Alessandra Cristina Raimundo;	Narra a pesquisa-formação na relação vivida entre professora e aluna, produzido	ProQuest	2021	Movimento Revista de Educação Física da UFRGS	Rio Grande do Sul

Nº	Título	Autores	Objetivo	Base	Ano	Periódico ⁹	CEP
		Vasconcellos Terra	nas aulas de Educação Física na Educação Infantil			Qualis B1	
17	Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Edmilson dos Santos Ferreira; José Jairo Vieira; Andréa Lopes da Costa Vieira	Identificar as estratégias adotadas na prática docente em Educação Infantil, considerando a construção de um princípio pautado no diálogo, que priorize a pesquisa com criança	ProQuest	2020	RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação Qualis A1	São Paulo

5. ENLACES TEÓRICOS

Figura 15

Desenho da Sky feito na 6^a roda de conversa sobre o tema igualdade



Corre-cutia¹⁰

Corre-cutia
 De noite e de dia
 Corre cipó
 Na casa da vó
 Lencinho na mão caiu no chão
 Moça bonita
 Do meu coração

(Turma do Jardim 1, 2024)

¹⁰ Esse é um dos brinquedos cantados preferidos das crianças, inclusive consta na lista de brincadeiras preferidas da turma. O verso está colado no armário da professora, e a pesquisadora brincou por diversas vezes com as crianças na quadra coberta da escola.

A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. (Vigotski, 2009, p. 329).

Neste capítulo abordaremos alguns conceitos que consideramos primordiais para compreender a pesquisa que desenvolvemos com as crianças em nosso trabalho de campo. Este é um estudo ancorado nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, no entanto cabe esclarecer que não é nosso objetivo discutir todos os aspectos dessa linha teórica, como já realizado de maneira excepcional em outros trabalhos (Aquino & Toassa, 2019; Ferreira, 2017a; González, 2016; Oliveira, 2020; Prestes, 2010; Ribas, 2021; Silva, 2020).

Assim, vamos nos ater a elencar alguns conceitos que consideramos fundamentais para tecer as nossas discussões e enlaces teóricos. Além disso, apresentamos uma seção sobre o racismo, suas bases históricas, o seu impacto no desenvolvimento humano e a interseccionalidade, e encerramos o capítulo com a Educação Infantil e a Educação em Direitos Humanos.

5.1 A criança e o desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Conforme os estudos de Vigotski (2018b), a Pedagogia é a ciência que estuda o desenvolvimento da criança, ou seja, o seu processo evolutivo, suas transformações qualitativas e quantitativas. A criança é um ser histórico, social e cultural, e o seu desenvolvimento é considerado como um processo complexo, marcado por crises que demarcam mudanças de estágios de desenvolvimento (aspecto biológico) e podem variar de criança para criança em função do meio em que ela vive (aspecto social) (Leontiev, 2010; Vigotski, 2018b). O processo de humanização da criança está diretamente relacionado com a apropriação cultural (Resende & Silva, 2022).

Um dos primeiros princípios elaborados por Vigotski (2018b) no processo de investigação da criança é o fato de que o seu desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica do tempo. Portanto, o processo de investigação de uma criança deve considerá-la por si mesma, pois crianças da mesma idade podem apresentar processos diferentes de desenvolvimento. Isso não quer dizer que o autor descarta os marcos do desenvolvimento, muito pelo contrário, Vigotski (2018b) procura enfatizar que, além desses marcos, a investigação precisa olhar para a criança e a sua singularidade, a sua história, a sua gênese.

Vigotski (2006) propõe que o desenvolvimento das crianças segue alguns períodos cuja mudança de um para outro é marcada por crises, as quais se configuram como momentos críticos do desenvolvimento, quando determinada função psicológica estará em evidência. Assim, alternam-se períodos críticos e de estabilidade, observando a premissa de que o desenvolvimento não é linear, podendo apresentar involuções e evoluções, saltos qualitativos e rupturas evidenciados em momentos de transição da criança (Marega & Sforni, 2020). Conforme Vigotski (2006) e Oliveira (2020), os períodos de desenvolvimento são:

Tabela 4

Organização das idades de acordo com as crises psicológicas

Idade	Período
0 - 2 meses	Crise do nascimento
2 meses - 1 ano	Infância
1 ano	Crise do 1º ano
1- 3 anos	Infância precoce
3 anos	Crise dos 3 anos
3-7 anos	Idade pré-escolar
7 anos	Crise dos 7 anos
8 - 12 anos	Idade escolar
13 anos	Crise dos 13 anos
14 - 17 anos	Puberdade
17 anos	Crise dos 17 anos

Nota: tabela elaborada pela pesquisadora observando a periodização proposta por Vigotski (2006) e Oliveira (2020).

Em relação às crises, não é possível determinar o início e o fim de cada uma. Entretanto, os períodos estáveis, que acontecem entre os estágios de crise, são mais passíveis de identificar, pois ocorrem depois das crises, que têm um período de curta duração e provocam grandes modificações na personalidade da criança. Os períodos de estabilidade são relativamente longos, podem durar mais de um ano, e as mudanças são lentas, sutis, microscópicas (Oliveira, 2020; Silva & Santos, 2021; Vigotski, 2006).

Observando a diversidade humana, as mudanças podem acontecer em momentos diferentes e de maneiras diferentes com cada criança. Ao longo do processo de desenvolvimento da criança, considerado revolucionário por Vigotski, as formações (sistema nervoso, sistema digestivo, sistema muscular) assumem papéis centrais e acessórios, em razão da alternância de critérios para indicar a fase de desenvolvimento em um dado período, perdendo o significado no próximo, uma vez que se tornou velho (Vigotski, 1983a, 2006, 2018b).

Essas formações, em particular as Funções Psicológicas Superiores (memória, atenção, emoção, percepção, sentimentos, pensamento e linguagem) são formadas a partir das relações que os seres humanos estabelecem ao longo da vida e pelo contato com o meio e a cultura humana, que são os bens materiais e imateriais que o ser humano vem construindo ao longo da história da humanidade.

As Funções Psicológicas Superiores começam o processo de formação a partir do momento em que o ser humano entra em relação com o outro e tem contato com os bens culturais produzidos pelos indivíduos. Importa considerar que esse processo de internalização da cultura e das relações é o responsável pela transformação das funções elementares (biológico) em culturais (Valle & Mietto, 2024).

As funções elementares permanecem conosco, não desaparecem após essa metamorfose, mas ficam em segundo plano. Nesse sentido, Ribas (2021) exemplifica que a atenção involuntária (função elementar) se transforma em atenção voluntária (função superior) em um processo de imersão cultural, histórico e dialético que compõe o desenvolvimento humano. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento, cada função terá seu momento de destaque, mas todas estão relacionadas e entrelaçadas.

O desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida. O ser humano começa a se desenvolver desde o momento da concepção e segue ao longo da sua vida até a morte. Esse processo não acontece de maneira sequencial, ele pode apresentar avanços e retrocessos, involuções e revoluções, e é marcado por saltos qualitativos. Mas como identificar o desenvolvimento? Para a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento caracteriza-se pelo surgimento de algo novo (Vigotski, 2007, 2009, 2018a, 2018b, 2021).

E o meio tem um papel central no processo de desenvolvimento do ser humano, em nosso caso, da criança. O meio é todo aparato material e imaterial produzido pelo ser humano ao longo da sua história, ou seja, camisa, caneta, telefone, carro, prato, histórias, lendas, colher, lápis, palavras, livros, a fala, uma obra de arte, um brinquedo, um jogo, filmes e desenhos (ver Figura 16), ou seja, são produções humanas que permitem à pessoa viver em sociedade, se locomover, se comunicar, enfim, estar neste mundo e agir sobre ele e com ele. Esse processo é dialético, pois ao mesmo tempo que o ser humano age sobre o mundo, o mundo age sobre ele, provocando transformações, levando ao desenvolvimento humano.

Figura 16

Objetos produzidos pelo ser humano para uso social



Fonte: Casa de Cultura Polônia Brasil (2018).

Pino (2010, p. 748) assevera que o papel do meio está relacionado diretamente ao período de desenvolvimento em que a criança se encontra. Assim, o acesso da criança ao que a rodeia, ao que está próximo a ela, do mais “restrito ao mais amplo e diverso”, vai influenciar seu grau de desenvolvimento. E por ser dialético, quanto mais acesso a criança tem ao meio, mais ela se desenvolve, possibilitando-lhe novas e mais amplas formas de acesso ao meio.

Por essas razões, consideramos a definição de meio tudo aquilo a que a criança tem acesso, de acordo com a sua faixa etária, a toda a produção humana que constitui os signos ou símbolos, que são estímulos criados pela pessoa para armazenar informações por meio de uma marca que ela criou (Vigotski, 2010). Assim, o signo é a representação de um objeto, por exemplo (?) o ponto de interrogação, dentro de um contexto cultural, é um símbolo que indica uma pergunta.

Essa associação foi feita pelo indivíduo para possibilitar a comunicação. Dentre os diversos signos temos as pinturas, as imagens, as letras e a linguagem. A inserção da criança

em um meio com esses signos possibilita que ela vá se apropriando deles, construindo sentido sobre o seu significado e internalizando essa realidade de maneira subjetiva. Isso significa que está ocorrendo o desenvolvimento cultural (Angotti & Rodrigues, 2023; Martins, 2013, 2016a, 2016b).

Já os instrumentos, muito embora a palavra nos remeta para algo concreto, podem ser abstratos também, como por exemplo um programa de computador. Esta ferramenta é uma das que permite ao ser humano agir sobre o mundo, como foi feito no processo de elaboração deste projeto. Assim, os instrumentos possibilitam a ação da pessoa sobre o mundo, por isso, os signos e os instrumentos são chamados de mediadores, pois funcionam como uma ponte entre o ser humano e o mundo.

Dessa forma, o instrumento ou a ferramenta “... se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se interpõe entre o psiquismo que capta a realidade objetiva e o comportamento que a ela responde. Os primeiros transformam o objeto externo; os segundos, o próprio sujeito” (Martins, 2016a, p. 107).

Portanto, são os bens materiais e imateriais, ou seja, os signos e os instrumentos, denominados atividades mediadoras, que irão desencadear processos de transformação na criança, sem necessariamente seguir a sua idade cronológica. E por ser social, é considerado histórico. Em razão disso, as relações que a criança estabelece e o meio em que está inserida provocarão alterações em ambos. Logo, “... o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento” (Vigotski, 2018a, p. 83).

Essa influência que o meio exercerá sobre a criança provocando modificações será diferente em cada uma das crianças, mesmo quando elas forem submetidas às mesmas condições, e a isso Vigotski denomina vivência. A vivência é a forma como cada criança se

relaciona com os acontecimentos do meio, como cada uma delas se relaciona com o meio, como se conscientiza dele e constrói sentido sobre ele e sobre as emoções que aquele evento suscitou nela. Em razão disso, o desenvolvimento de cada criança deve ser comparado apenas com ela mesma, pois as vivências são únicas, são a unidade indivisível entre o meio e o modo como cada criança vivencia essa intersecção (Vigotski, 2018b).

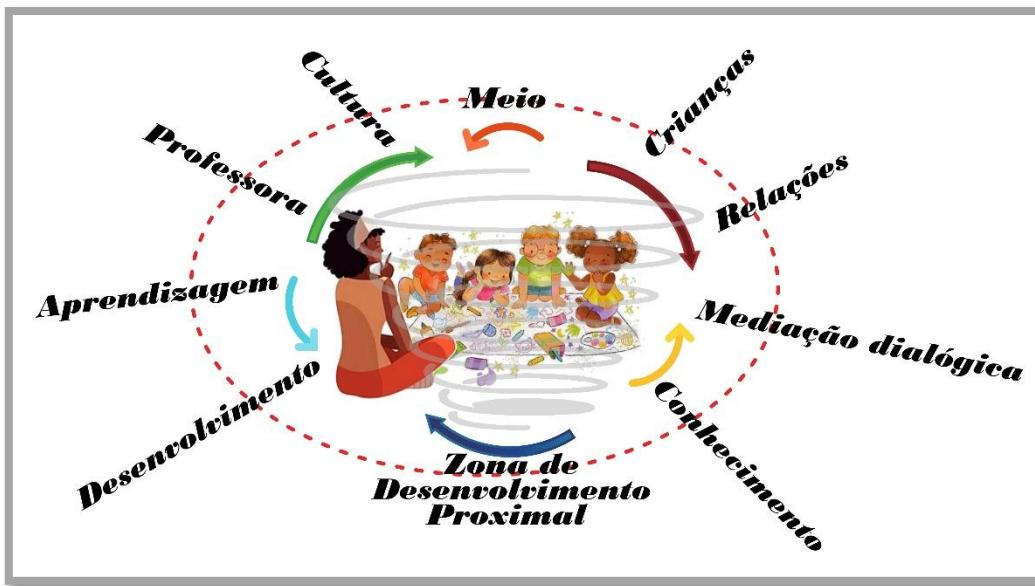
Importa destacar que, além do meio, a aprendizagem também se constitui um impulsionador do processo de desenvolvimento (Vigotski, 2007, 2009, 2018a, 2018b, 2021), pois ela também provoca essas revoluções. Na verdade, os dois, o meio e a aprendizagem, estão relacionados, pois o processo de inserção da criança no meio é um processo de aprendizagem. Mas, nesse caso em específico, Vigotski está se referindo ao conhecimento formal, ao produzido pelo ser humano, como a história, arte, música, matemática entre outros.

E, de acordo com o autor, muito embora a aprendizagem esteja relacionada com o desenvolvimento, eles não caminham juntos, na verdade, a aprendizagem deve preceder o desenvolvimento para gerar novos processos evolutivos. Mas como aprender algo que ainda não temos estrutura para fazer/saber? A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a resposta.

Ao aprender algo novo, à frente do seu desenvolvimento, a criança vai operar em sua ZPD, ou seja, na capacidade que ela tem de agir com a ajuda do outro, por isso as relações têm um caráter fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que o seu par ou um adulto irá colaborar com ela, permitindo que aprenda novas coisas com o auxílio do outro, e ao brincar o mediador pode trabalhar com a criança em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, utilizando elementos que podem ser significativos para ela (ver Figura 17).

Figura 17

A criança e o processo de desenvolvimento nas perspectivas social, histórica e cultural



Fonte: elaborada pela pesquisadora com imagens de Vargas (2024) e VectorStock (2024).

Destarte, o processo de aprendizagem escolar deve identificar a Zona de Desenvolvimento Atual (ZDA), ou seja, aquilo que a criança já sabe, e atuar entre ela e a ZDP, criando possibilidades de desenvolvimento, oportunidades para a criança dar o salto qualitativo com a ajuda dos seus pares ou do educador, pois o ensino só faz sentido se provocar avanços.

Vale a pena destacar que a criança entre 3 e 4 anos começa a perceber o mundo, a sua personalidade e as suas vontades, pois a aprendizagem do uso social dos objetos levou-a a desenvolver as Funções Psicológicas Superiores. Essa nova etapa do desenvolvimento da criança faz com que ela se perceba como parte de uma sociedade com hábitos e costumes, à qual pertence, e que pode agir de maneira independente do adulto (Resende & Silva, 2022), mas essa ação é limitada em função do seu desenvolvimento, por isso a criança brinca para ter acesso ao mundo do adulto. Exemplo disso é a brincadeira de faz de conta.

Os estudos de Leontiev (2010) e Vigotski (2021) apontam que a criança em idade pré-escolar tem no brincar a sua principal atividade guia. Isso significa que quando a criança está brincando, criando, imaginando, reproduzindo o seu meio na brincadeira de faz de conta essa ação é a responsável por um salto qualitativo no seu desenvolvimento, pois ela precisa seguir

regras, se autorregular, de autonomia para negociar, de autocontrole para aceitar mudanças, e isso contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Todas essas habilidades são desenvolvidas pela criança na brincadeira, por isso o brincar é a atividade guia da criança, não por ser aquela que ocupa a maior parte do seu tempo, mas sim por ser aquela que tem maior impacto no seu desenvolvimento psicológico.

Importa esclarecer que, quando a criança está brincando, o ato de brincar se basta, pois a brincadeira supre a necessidade de acessar o mundo do adulto que, em função da sua estrutura, ainda não é acessível para ela. Entretanto, o ato de brincar nem sempre traz satisfação para a criança, pois, como mencionado anteriormente, demanda dela uma série de competências e isso nem sempre é lúdico, é engraçado ou traz prazer. Mas ela brinca porque a satisfação que tem no processo da brincadeira é a motivação de que precisa, uma vez que “a brincadeira é fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca” (Corsino, 2020a, p. 6).

É importante salientar que os processos de criação e imaginação envolvidos na atividade do brincar são fundamentais para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e para a formação de conceitos. Para Vigotski (2018a), todo ser humano é capaz de criar, uma vez que a atividade criadora, assim como o desenvolvimento, implica algo novo, ainda que esse algo novo tenha sua origem atrelada a algo que já existia. Isso porque até mesmo esse processo é subjetivo, pois é a leitura de cada pessoa sobre a realidade, e a maneira desse processo é única. Portanto, a sua expressividade também será única.

Vigotski (2018a) alerta que na brincadeira das crianças é possível identificar os processos criativos, pois ao brincarem de faz de conta ou de casinha estão fantasiando, no primeiro caso, ou reproduzindo a realidade, no segundo. Ambos os processos demandam da criança experiência com as situações retratadas para interpretar o contexto e externalizar isso, que se configura como uma “... reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma

combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (Vigotski, 2018a, p. 18).

Outro aspecto a ser destacado são as experiências, as quais Vigotski (2018a) ressalta que são a base para o processo criativo e que as crianças, em função da sua estrutura e do pouco tempo de vida, têm poucas experiências, mas com a ajuda do adulto, por meio de vivências mediadas por instrumentos que produzam sentido para elas, esse repertório pode ser ampliado, uma vez que “o surgimento de instrumentos e símbolos altera e qualifica a relação social direta e externa dos seres humanos entre si e com o ambiente, além de promover transformações em suas estruturas e funções mentais (Souto, 2025, p. 42). Isso impacta o desenvolvimento dos processos criativos e consequentemente da fantasia, que se apoia na memória, função cultural fundamental para a formação de conceitos. Tudo o que a criança vê e ouve faz parte da base dos seus processos criativos, por isso a criação é um processo histórico e social, pois é fruto das experiências que a criança tem.

“E é essa exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (Vigotski, 2018a, p. 16). A imaginação permite ao ser humano ir além do seu círculo, do seu tempo e de sua experiência. Assim, os processos criativos podem levar a criança a se colocar no lugar do outro, a brincar de polícia e ladrão e entender que o papel da polícia é prender e que cabe à justiça julgar, a imaginar que todos os animais, entre eles os seres humanos, merecem ser tratados com educação e respeito.

5.1.1 A criança e a construção de conceitos

As Funções Psicológicas Elementares se transformam em Culturais em função das relações que os seres humanos estabelecem e pelo acesso à cultura e ao meio, em um processo dialético de afetações e mudanças. Dentre as Funções Psicológicas Superiores, a fala tem um aspecto central no desenvolvimento do pensamento.

De acordo com as pesquisas de Vigotski (2009), o pensamento e a fala têm origens genéticas completamente diferentes. Contudo, em torno dos 2 anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, que eram separadas, se cruzam e iniciam um novo caminho, assim, o pensamento passa a ser verbalizado e a fala passa a ser intelectual.

É importante destacar que quando Vigotski (2009) traz a idade aproximada de 2 anos, refere-se a uma criança que nasceu e foi inserida em um meio cultural e teve acesso, por meio dos seus responsáveis, aos objetos produzidos pelo ser humano. Mas vale lembrar que isso não é uma cláusula pétrea, uma vez que cada criança se desenvolve de maneira diferente, de acordo com a forma como vivencia o meio.

Nessas considerações, é preciso discutir como a criança se apropria da palavra. O primeiro ponto é: a criança tem acesso às palavras por meio do adulto. Ao nascer, ela é introduzida em um mundo onde a fala é o principal meio de comunicação, e mesmo sem entender, pois suas estruturas psicológicas ainda não o permitem, é exposta a esse meio, e assim se inicia o seu processo de desenvolvimento.

As primeiras formas de comunicação da criança são os gestos e balbucios. Os estudos de Rodríguez, Moreno-Núñez, Basilio e Sosa (2015) indicam que os gestos são a forma como as crianças que ainda não desenvolveram a fala se comunicam para partilhar suas experiências e expressar suas necessidades.

A partir do momento que a criança começa a usar a fala como forma de expressar o seu pensamento, tem início o processo evolutivo para formar conceitos, uma vez que é impossível formar conceitos sem palavras, pois o pensamento em conceitos não acontece sem o pensamento verbal (Vigotski, 2009). A fala começa a se desenvolver na criança por meio do balbucio e continuará ao longo de sua vida, entretanto entre um 1 ano e 6 meses e 5 anos, a criança experimenta “... um turbilhão, de modo tão intenso, e faz avanços tão importantes. O

principal período em que a fala está no centro do desenvolvimento abrange exatamente essa faixa etária” (Vigotski, 2018b, p. 24).

Desse modo, é importante entender o que é conceito. Japiassú e Marcondes (2001, p. 34) definem a palavra conceito no campo da filosofia como “... *uma idéia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos...* que designa tudo o que podemos pensar ou que contém uma apreciação pessoal: aquilo que podemos pensar de algo”. Os autores continuam afirmando que é um conjunto de elementos particulares que envolvem um grupo, por exemplo, pessoas, carros, animais e assim por diante.

Outro ponto de destaque é que quanto maior a compreensão dos objetos, menor será o grupo, pois o processo de classificação, ou seja, determinar as características que unem os elementos, está relacionado à habilidade de observar os detalhes, assim, consequentemente, os grupos de objetos serão mais específicos. Exemplo disso é: em um primeiro momento, a criança agrupa os objetos pelas cores, depois pelo tamanho e por fim pelas formas.

Destacamos o trecho que envolve a palavra abstrata, pois o pensamento abstrato em crianças de 4 e 5 anos ainda não está formado. A criança está desenvolvendo as estruturas necessárias para que isso aconteça, pois o pensamento conceitual implica usar a palavra de maneira funcional, o uso do signo de maneira específica para a formação de conceitos (Vigotski, 2009).

Outro termo que precisamos conceituar, e que constitui o processo de formação de conceitos, é a generalização, ou seja, a capacidade de classificar um grupo ou uma classe de objetos em torno de uma palavra, tendo em vista que a palavra nunca se refere a um único objeto isolado. Portanto, o processo de comunicação envolve a generalização e a capacidade de entender o significado das palavras, pois para agrupar os animais que latem, têm pelos e são passíveis de serem domesticados, como cachorro, por exemplo, a criança precisa entender que cachorro designa uma espécie de animal dotado com essas características (Vigotski, 2009).

Em face do exposto, é necessário considerar que a criança, em seu processo de generalização dos objetos, em razão de estar desenvolvendo o pensamento abstrato, o faz de “... forma diferente, *de forma mais concreta, mais visual, mais factual*” (Vigotski, 2018b, p. 82, realce do autor). Desse modo, as generalizações da criança são diferentes das elaboradas pelo adulto, levando-a a compreender a realidade de maneira diversa do adulto. Logo, nem sempre o adulto conseguirá transmitir tudo para a criança, pois os dois têm estruturas diferentes.

Na Tabela 4, exemplificamos as diferentes etapas do desenvolvimento psicológico das crianças que vão resultar em diferentes processos de generalizações e de atribuição de sentido à realidade que as circunda. Em razão disso “...o desenvolvimento do pensamento e da generalização infantil também está ligado à influência do meio sobre a criança (Vigotski, 2018b, p. 82).

As estruturas de generalização estão diretamente relacionadas à formação de conceito e estão na base de todo e qualquer processo de classificação. Os processos de generalização envolvem estabelecer parâmetros e critérios para agrupar objetos ou instrumentos em determinados grupos e, quanto mais complexo for esse processo, maior é o grau de desenvolvimento do pensamento (Martins, 2016c).

Com efeito, após realizar um estudo empírico e analisar criticamente as concepções de Ach, Piaget e outros teóricos, Vigotski (2009) propõe três estágios evolutivos para o processo de formação de conceitos, a saber: pensamento sincrético, pensamento complexo e pensamento conceitual. Cada estágio é constituído por fases que acompanham a evolução da fala e do pensamento da criança.

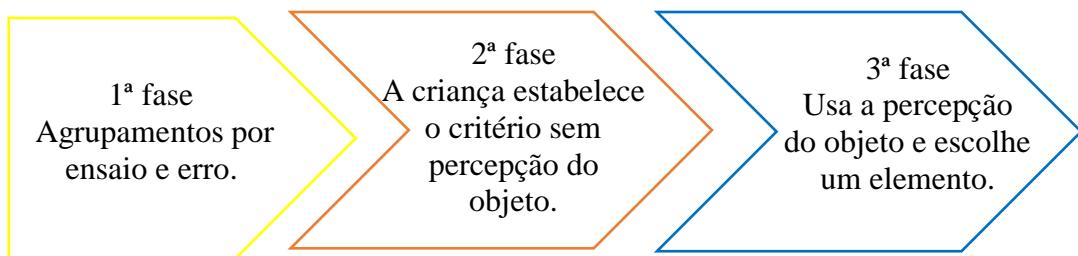
5.1.1.1 Pensamento sincrético

O pensamento sincrético é caracterizado pela fase em que a criança usa um amontoado desordenado de coisas, objetos, cores e gestos para estabelecer uma comunicação com o adulto. Nessa situação, em alguns momentos pode acontecer de o significado atribuído pela criança coincidir com o uso funcional do signo, e isso é o suficiente para que a comunicação aconteça entre a criança e o adulto, mas não há lógica na forma da criança se expressar e formar vínculos.

Nessa etapa do desenvolvimento, a palavra tem seu significado atrelado a uma fusão de objetos aos quais ela tem acesso e é baseado na representação e na percepção da criança, que passa a associar os elementos a partir dessa única impressão (Vigotski, 2009). O autor dividiu esse estágio em três fases:

Quadro 1

Fases do pensamento sincrético proposto por Vigotski (2009)



Nota: elaborado pela pesquisadora de acordo com Vigotski (2009) e Silva (2020).

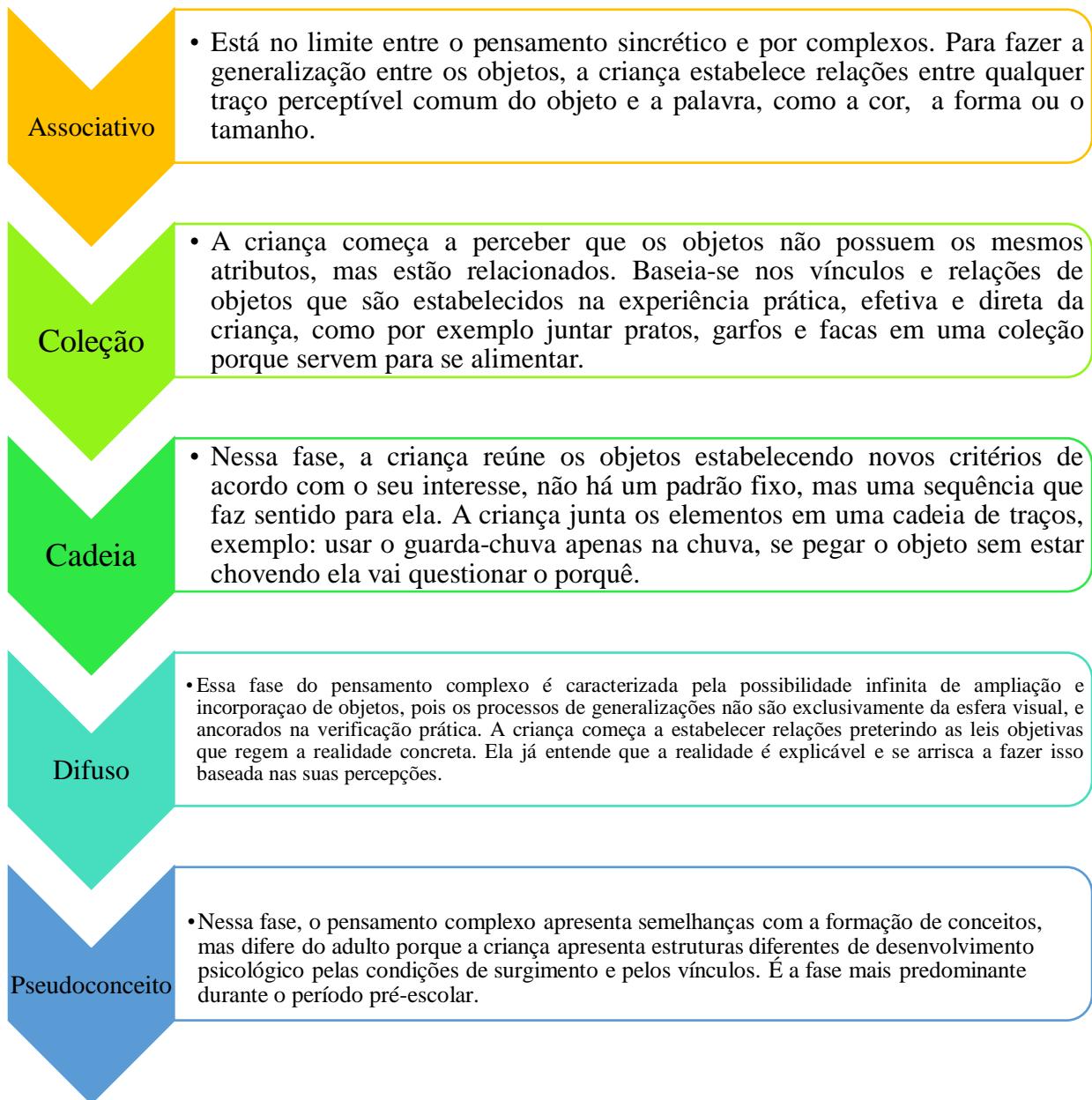
No pensamento sincrético a criança não domina o significado da palavra, ou seja, não há uma correspondência com a organização do mundo real e objetivo. Ela não tem uma imagem completa do mundo real em seu pensamento. Como exemplo, imaginamos uma camisa vermelha e a criança quer usar a camisa, então ela diz vermelho, esperando que assim o adulto entregue a camisa para ela, porque associou o signo vermelho à blusa. Esse estágio compreende a primeira infância (Martins, 2016c).

5.1.1.2 Pensamento por complexos

O segundo estágio é o pensamento por complexos em que, assim como no anterior, a criança busca a formação de vínculos, tenta estabelecer relações entre diferentes impressões concretas. Ela irá realizar a unificação e a generalização de objetos do seu cotidiano adotando critérios. O pensamento apresenta coerência e objetividade, que estão presentes no pensamento conceitual, mas nessa fase ainda é inicial. Nesse momento, a criança passa a associar uma característica do objeto para denominá-lo, por exemplo, o carro é *bibi*, associando-o ao barulho da buzina. Nesse estágio Vigotski (2009) propõe 5 fases:

Quadro 2

Fases do pensamento por complexos proposto por Vigotski (2009)



Nota: elaborado pela pesquisadora de acordo com Vigotski (2009) e Martins (2016c).

O pensamento por complexos é caracterizado pelo fato de a criança estar em um ambiente adulto e atribuir aos objetos os significados que os adultos lhe transmitem. Assim, ela não escolhe o significado de determinada palavra, recebe isso pronto do adulto e, em razão disso, os seus pensamentos complexos coincidem com o pensamento por conceito do adulto. O processo de construção dos complexos está ancorado no sentido que o outro trouxe para ela (Vigotski, 2009).

As fases propostas por Vigotski (2009) não funcionam como uma escada na qual uma acaba e a outra começa. O processo de desenvolvimento da criança, de complexificação do pensamento, faz com que ela saia do associativo e avance para o pensamento em cadeia e assim por diante, mas as fases anteriores permanecem presentes, em segundo plano, constituindo a história evolutiva do pensamento da criança e do adulto também. Exemplo disso são as superstições, houve a associação de eventos, um encadeamento perceptivo, que em um determinado momento da vida a pessoa leva como fato, tal como deixar o chinelo virado de ponta-cabeça, entrar com o pé direito em um local e assim por diante, que são formas de pensamento por complexos (Martins, 2016c).

O núcleo do pensamento por complexo é o fato de a criança estabelecer critérios baseados em sua experiência. São processos de generalizações mais simples, baseados no campo de vivência, de experiência prática funcional da criança. Por isso, a importância dos jogos, das brincadeiras e da manipulação de objetos, porque, a partir desses processos, a criança vai aprender a classificar e abstrair. Por meio dos jogos simbólicos e de faz de conta, os processos imaginativos vão se ampliando, a criança desenvolve a percepção e a capacidade de discriminar formas (Luria, 2010).

Consequentemente, o campo semântico da criança vai desenvolvendo a autonomia que, por sua vez, depende da capacidade de estabelecer relações lógicas que no estágio anterior não aconteciam, mas nessa fase a criança estabelece relações lógicas-concretas. Esse estágio é bastante longo, inicia-se no fim da primeira infância e vai até o início da adolescência (Martins, 2016b, 2016c).

5.1.1.3 Pensamento por conceitos

O terceiro e último estágio é o pensamento por conceitos. Nele os processos de generalização dos objetos são ligados entre si obedecendo a uma lógica, cada componente do grupo compartilha o mesmo traço identitário que os demais objetos (Vigotski, 2009). Para Vigotski (2009), o pensamento por complexos, na fase do pseudoconceito, apresenta semelhanças com o pensamento por conceitos, entretanto ele elenca as principais diferenças entre os dois. Na Tabela 5, listamos as principais diferenças entre as fases. Vale lembrar que o desenvolvimento não é linear, portanto, pode haver alterações, involuções, revoluções, avanços e retrocessos.

Tabela 5

Diferenças entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos

Diferenças entre o pensamento por complexos e o conceitual	
Complexos	Conceitual
Objetos organizados pelos vínculos factuais mais diversos e fortuitos.	Objetos generalizados por um traço.
Vínculos podem ser tão diversificados quanto o contato diversamente factual dos vários objetos que estão em uma relação lógica e concreta entre si.	Os vínculos permitem uma relação entre o geral com o particular, e do particular com o particular por meio do geral.
Vínculo concreto e factual entre os elementos que compõem o grupo.	Vínculo abstrato e lógico entre os elementos que fazem parte do grupo.
Pensamento no plano concreto-factual.	Pensamento no plano lógico-abstrato.
Generalização de objetos heterogêneos concretos.	Generalização é o resultado do emprego funcional da palavra.
Diversidade.	Uniformidade.
Pensamento concreto-metáforico.	Pensamento abstrato.

Nota: elaborado pela pesquisadora de acordo com Vigotski (2009) e Martins (2016b).

Importa destacar que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento que são os objetos produzidos pelo ser humano (carro, copo, colher, faca, cadeira) e da experiência sociocultural da criança. Ou seja, as três fases (sincrético, por complexos e conceitual) não são uma simples continuação uma da outra, mas uma se configura como uma nova forma de desenvolvimento, tendo em vista as novas estruturas

psicológicas superiores que vão surgindo na criança (Vigotski, 2009). De acordo com Vigotski (2006, 2009), a partir dos 12 anos, quando se inicia a puberdade, a criança começa a desenvolver as estruturas necessárias para o pensamento por conceitos e para o pensamento abstrato, ou seja, a partir dessa idade ela atinge determinado grau de socialização do seu pensamento, habilidade necessária para a elaboração de conceitos de forma plena. Assim, o adolescente já é capaz de empregar a palavra, que se constitui como um signo, em diferentes operações intelectuais.

O pensamento por conceitos se desenvolverá ao longo da vida, pois não é uma estrutura fossilizada e imutável, muito pelo contrário, uma vez que exerce a função de comunicar, assimilar uma situação, entender o contexto que o cerca e resolver um problema. Todas essas ações envolvem os processos de imaginação, memória, atenção e percepção. Logo, essas Funções Psicológicas Superiores são necessárias para a pessoa agir no mundo e ao longo de toda a sua existência (Vigotski, 2009, 2018a).

É necessário destacar, também, a resolução de problemas. Para Vigotski (2009), resolver problemas que o meio social suscita é a base do amadurecimento e da formação de conceitos no adolescente. Também são os problemas que a criança consegue resolver sozinha que permitem estabelecer o seu grau de desenvolvimento atual, mas apenas a parte madura não é parâmetro do desenvolvimento e sim o vir a ser, aquilo que a criança pode fazer com ajuda do outro, uma vez que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Dessa maneira, ao organizar as atividades em sala de aula, o professor deve ter em mente que a sua fala está diretamente relacionada com os processos formativos da criança, uma vez que “a comunicação verbal com os adultos se torna um poderoso móvel, um potente fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (Vigotski, 2009, p. 198). Além disso, o educador deve priorizar a organização de experiências que levem a criança a resolver problemas, a

questionar, conversar, investigar, ouvir o outro, experiências que permitam à criança estabelecer relações com a sua própria história de vida.

Considerando o processo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança que é histórico, cultural, social, relacional e mediado por signos e instrumentos, Vigotski (2009) apresenta um estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos pela criança. O conceito espontâneo é aquele baseado no senso comum, do saber cotidiano, experiências, enquanto o conhecimento científico é aquele sistematizado historicamente, integrando o arcabouço teórico das Ciências como a Matemática, a História, a Geografia e a Química (Martins, 2016b).

As vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos seguem caminhos opostos, mas estão relacionadas entre si, uma vez que os conceitos científicos “...começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento” (Vigotski, 2009, p. 345). O desenvolvimento de conceitos científicos demanda, por parte da criança, campo semântico significativo, pensamento abstrato, capacidade de generalização e análise e processos de formulações conceituais elaborados e desenvolvidos por meio do pensamento espontâneo infantil (Åkerblom & Thorshag, 2021; Martins, 2016b; Vigotski, 2009).

Destarte, os conceitos estão entrelaçados apesar de seguirem em linhas opostas: o espontâneo de baixo para cima, e o científico de cima para baixo, assim, “a aprendizagem ocorre do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a síntese, pela mediação da análise. O ensino, por sua vez, orienta-se do abstrato para o concreto, dos conceitos científicos como possibilidades de complexificação dos conceitos espontâneos...” (Martins, 2016b, p. 84).

O processo evolutivo do pensamento da criança inicia-se de maneira sincrética, mas conforme ela vai sendo inserida na cultura, experienciando processos educativos, ampliando

seu campo semântico, internalizando signos e instrumentos, o processo de aprendizagem pode e deve avançar para questões abstratas, desde que ofereça um apoio para a criança em suas experiências.

Esse suporte deve ocorrer em algo que seja significativo para ela, como por exemplo, o cuidado com os animais ou o desejo de ser um super-herói, principalmente porque a criança consegue se comunicar com o adulto e os seus conceitos coincidem em razão do adulto prover para a criança o significado do que lhe rodeia (González, 2016; Martins, 2016b). Em razão disso, a “passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque seus pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos” (Vigotski, 2009, p. 198).

É função da escola iniciar a criança no sistema de conceitos científicos, e compete ao professor agir de maneira sistemática, com ela, no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos (Freire, 2018, 2021a), o que contribuirá para o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Ou seja, da capacidade de análise, síntese, atenção voluntária, memória, o pensamento abstrato, a imaginação e criação e, consequentemente, dos conceitos científicos bem como “... os sentimentos e valores éticos e estéticos” (Martins, 2016b, p. 85).

Destaca-se que o desenvolvimento humano é sistêmico, portanto, o processo de ensino-aprendizagem escolar deve considerar as emoções do sujeito que aprende, procurar criar canais dialógicos que levem a criança a se disponibilizar e se engajar nas atividades propostas, criando possibilidades, permitindo que a criança construa sentidos e significados a partir das atividades escolares, compreendendo a unidade indissociável da cognição-afeto (Ferreira & Tacca, 2015; Freire, 2021a; Martins, 2016b; Vigotski, 2018b).

O pensamento conceitual demanda da criança o desenvolvimento completo dos processos de abstração, operações lógicas de raciocínio, análise e síntese, e essas estruturas

psíquicas começam a se desenvolver a partir dos 12 anos (Martins, 2016b; Vigotski, 2009).

Entretanto, os processos de formação de conceitos iniciam-se quando a criança principia os processos de generalização, que vão se complexificando de acordo com o desenvolvimento filogenético.

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural comprehende o desenvolvimento humano por meio da inserção na cultura, no processo de ensino-aprendizagem dos bens materiais e espirituais historicamente construídos pelo ser humano, nas relações que estabelecemos com os nossos pares e, no caso da criança, com o adulto. Ora, se o desenvolvimento é a internalização sócio-histórica, crianças com 4 e 5 anos, em unidades de Educação Infantil, podem desenvolver conceitos científicos se eles forem mediados por signos e instrumentos com os quais elas consigam estabelecer sentido e significado, e envolvam a sua experiência. (González, 2016).

5.2 Racismo

Figura 18

Tirinha da nota fiscal da bicicleta



Fonte: Beck (2020).

“Você não me escuta ou não entende o que eu falo, procuro te dar um toque e sou chamado de preto otário, atrasado, revoltado. Pode crê! Estamos jogando com um baralho marcado, não quero ser o mais certo. E sim o mano esperto. Não sei se você me entende, mas

eu distingo o errado do certo. ‘- Hei mano, você vai continuar com essa idéias [sic], você tá me tirando? Dá licença...’ A verdade é que enquanto eu reparo meus erros, você sequer admite os seus. Limitado é seu pensamento” (Brown & Rock, 1992).

O trecho acima é parte da letra da música *Negro limitado*, do grupo de *rap* Racionais MC’s, lançada em 1992. A letra remete-nos ao reconhecimento da humanidade da pessoa negra, ao pedido para ser entendido, para ser respeitado, reconhecendo os erros cometidos pelos jovens negros, mas apontando que o outro, o opressor, não reconhece o seu papel e o fato de que suas ações minimizaram, e até eliminaram, diversas oportunidades na vida da população negra e parda deste país ao longo de vários séculos. A tirinha do cartunista Alexandre Beck (Figura 18) retrata o que muitos negros vivem diariamente, sobre como precisam andar com documentos e provar que tudo que possuem foi obtido de maneira legal, pois, no imaginário da polícia, quase sempre o que temos é ilegal.

Assim, quando Souza (2021) fala em oportunidades e, ao fazer um resgate histórico de como o racismo criou o Brasil, traz o trabalho como reconhecimento da dignidade humana, como um valor individual que agrega ao ser humano um valor social. Logo, se os negros, em função do processo de escravização, têm menos oportunidades e pouco acesso aos trabalhos considerados como dignos, a população negra e parda não têm dignidade e nem prestígio social.

E, muito embora sejamos considerados iguais, sem distinção de qualquer natureza, segundo o Art. 5º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), perante a lei, não importa a cor do cabelo, da pele, dos olhos ou qualquer outro traço físico que nos diferencie dos demais, ou que nos relate com determinado grupo ou raça, temos os mesmos direitos e deveres e, como tal, devemos ser tratados como sujeitos de direitos.

Entretanto, entre a lei e o cotidiano de pessoas negras, pardas, com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista - TEA, povos originários indígenas, pessoas obesas, LGBTQIPAN+ e outros grupos segregados isso não acontece. Eles são julgados,

constrangidos, sofrem todos os tipos de violência: física, verbal, psicológica, moral e patrimonial. Em todos os espaços por eles frequentados: escolas, parques, *shoppings* e até mesmo andando na rua, nenhum lugar é seguro, o que por si só é uma violação do direito humano de se locomover e “... especialmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente (Munanga, 2022, p. 117).

Iniciar a seção sobre racismo com a letra de uma música que fala de violência é uma forma de situar o leitor sobre aquilo que negros e pardos vivenciam todos os dias, sobre a violência que sofremos todos os dias, sobre como a nossa cultura, religião, música, cor e tudo o mais que é relacionado à população negra e parda é desvalorizado e criminalizado. Sobre como o nosso grupo é aviltado, segregado, diminuído e discriminado, e somente quem é negro ou pardo pode entender o que é não ser em nosso país, que transforma o nosso grito de socorro, em uma sociedade extremamente desigual, em mimimi.

Nessas considerações, se a lei garante a igualdade de todos, por que esse tratamento diferenciado entre as pessoas? Lembrando, ainda, que o desenvolvimento de cada ser humano se dá de maneira diversa, ter características diferentes uns dos outros não deveria ser motivo para tratar o outro dessa forma. O que justifica esse comportamento? O que está por trás da necessidade de diferenciar os seres humanos? De considerar uma raça superior a outra, ou uma etnia mais importante que a outra?

Na tentativa de tentar responder a esses questionamentos, inicialmente, precisamos compreender o conceito de raça que vem do italiano *razza*, que, por sua vez, vem do latim *ratio*, que significa categoria. Inicialmente, o termo era empregado na classificação das plantas. A forma como o conhecemos hoje, para classificar a diversidade humana, começou a ser empregada pelo francês François Bernier em 1684. E, nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça passa efetivamente a designar as relações entre as classes sociais na França (Munanga, 2004).

Tendo em vista ser um processo de classificação, era necessário estabelecer critérios para definir e estabelecer as diferenças e as semelhanças entre os seres humanos. Assim, no século XVIII, a cor da pele foi considerada como principal critério classificatório. Em razão disso, foram estabelecidas três raças: branca, amarela e negra. A cor da pele é definida pela quantidade de melanina que todos os seres humanos possuem, uns em maior quantidade que outros, mas é uma substância que todos têm (Munanga, 2004). Assim, tratar uma pessoa de forma diferenciada porque a pele dela tem mais melanina que a sua não é uma justificativa que se sustenta.

Nesse contexto, a classificação das pessoas por raças historicamente se sustenta por uma questão socioeconômica. Vivemos em uma sociedade capitalista, o que implica a acumulação e o acesso a bens, sejam eles materiais e/ou simbólicos, e esse processo leva à exclusão de algumas pessoas, pois se todos têm acesso, não haverá acumulação.

Dessa forma, raça é uma construção social para limitar o acesso de um determinado grupo aos bens materiais, favorecendo determinados grupos (Silva, 2010) e, assim, “com base na classificação de raça/cor das pessoas, são mobilizadas uma série de expectativas sociais, pautas de comportamentos e definição de espaços sociais” (Silva, 2010, p. 1).

Por essas razões, a palavra racismo deve ser compreendida como uma construção social de uma raça que tem poder sobre outra, que deseja manter esse poder. Assim, cria mecanismos para justificar suas decisões e *status*, como por exemplo, dizer que as religiões de matrizes africanas cultuam o demônio, que pessoas negras e pardas não aprendem, que os judeus eram inferiores aos alemães, que a pessoa com deficiência e TEA é incapaz e assim por diante (Almeida, 2021; Gomes, 2020).

Ao tratarmos sobre essa questão, é necessário definir três conceitos: a) a discriminação; b) o preconceito; e c) o racismo. A discriminação é tratar de maneira diferente as pessoas de forma a gerar desvantagens para o discriminado e privilégio para o autor em função de uma

raça, como por exemplo: porteiros de prédios que designam a entrada de serviço para pessoas negras ou pardas sem saberem se elas têm ou não vínculo empregatício com aquele estabelecimento. Essa atitude se baseia na raça e implica uma ação, demanda poder por parte do autor para efetivá-la.

O preconceito é uma ideia negativa, inflexível diante dos fatos que o coloquem à prova, um juízo de valor baseado em estereótipos em torno de pessoas que integram um determinado grupo, como por exemplo, dizer que toda pessoa negra sabe cozinhar bem ou cuidar de crianças, mas não implica necessariamente uma ação (Almeida, 2021; Gomes, 2005).

Já o racismo precisa ser compreendido como um processo “em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, 2021, p. 24). Ou seja, é uma conduta que pressupõe a superioridade de uma raça sobre a outra, atribuindo a determinada raça defeitos de ordem moral e intelectual (Gomes, 2005) e negando o reconhecimento social a um grupo ou indivíduos (Souza, 2021). A discriminação racial é uma das atitudes que se configuram como uma prática do racismo, enquanto o racismo e o preconceito estão no mundo das concepções e crenças (Gomes, 2005), bem como a segregação racial.

Em relação ao racismo, os estudos de Almeida (2021) revelam três tipos: 1) o racismo individualista, aquele que é voltado para um grupo, praticado por pessoas; 2) o racismo institucional, praticado por empresas, escolas, órgãos públicos entre outros; e 3) o racismo estrutural, ou seja, é parte de um processo para justificar a estratificação social, o processo de escravização, o acesso à terra e a divisão de rendas.

No que diz respeito ao racismo estrutural, a pesquisadora Cida Bento (2022) evidenciou, por meio de uma pesquisa empírica conduzida ao longo do mestrado e do doutorado, como o racismo prejudica e impede o acesso de pessoas negras a cargos de liderança, de serem contratadas por empresas e lojas por não atenderem ao perfil traçado por

eles, ou seja, pessoas brancas. A autora argumenta que a herança do racismo e a procura por esse perfil acarreta o desemprego, o subemprego, a sobrerepresentação de pessoas negras em situação de pobreza, as altas taxas de mortalidade entre crianças negras, em função da falta de acesso a uma alimentação rica e balanceada, bem como a habitações adequadas.

Por fim, importa considerar que ao tratar a questão do racismo, necessariamente, precisamos discutir o termo raça, uma vez que as diferenças naturais e as construídas socialmente entre os diferentes povos, especificamente entre os brancos e os negros, foram e são utilizadas para um processo de estratificação social, que culminou na escravização de indígenas em um primeiro momento e depois dos negros, contando com o apoio da Igreja, da ciência e da sociedade de maneira geral, baseados na concepção de que a raça branca é superior à raça negra e resultando em um processo de desumanização dos negros.

5.2.1 Bases históricas do racismo no Brasil

Em relação especificamente à população negra, a origem do racismo remonta ao processo de colonização do Brasil. Os povos originários indígenas habitavam as terras brasileiras até 1500, quando os portugueses chegaram, dominaram e deram início ao processo de colonização exploratória do território nacional. Aproveitando o clima tropical e as grandes extensões de terra, teve início o processo de plantio, extração do pau-brasil e criação de animais.

Para movimentar todas essas atividades, era necessária uma grande quantidade de mão de obra, de preferência barata, no sentido de maximizar os lucros. Assim, em 1550 chegaram ao Brasil os primeiros navios trazendo negros oriundos da África para trabalhar nas fazendas brasileiras. Os números não são exatos, pois, com a abolição do processo de escravização em 1888, todos os registros do período foram queimados, mas estima-se que cerca de 6 milhões de

negros foram retirados de suas casas e famílias na África, trazidos para o Brasil em condições subumanas nos porões dos navios e forçados a trabalhar. O comércio de escravizados é considerado o maior deslocamento humano forçado feito no mundo. Não há números exatos, entretanto, alguns estudiosos estimam que foram mais de 12,5 milhões de africanos para a América (Ferreira et al., 2023; Gouveia et al., 2020).

No sentido de justificar o processo de escravização dos negros, os brancos que comercializavam e empregavam a mão de obra negra criaram uma série de mecanismos para justificar o injustificável. O que legitimaria um ser humano submeter o outro a longas horas de trabalho sem remuneração? Sem alimentação adequada? Sem acesso à educação e higiene? A ser trancado à noite em um depósito chamado senzala sem qualquer tipo de saneamento básico? A ser chicotado, preso em um tronco de madeira até a pele ficar em carne viva? A justificativa é uma só: o negro não era considerado humano (Bento, 2011, 2016; Pinto & Ferreira, 2014; Souza, 2021). Abdias Nascimento, em seu livro *O genocídio do negro brasileiro*, afirma que teorias científicas forneceram suporte para o processo de escravização da população negra e posteriormente para o embranquecimento da população, e que ambos contaram com o apoio da Igreja Católica, uma vez que consideravam o negro, em comparação com o branco europeu, como feio e geneticamente inferior.

Para validar o sistema escravagista, a sociedade da época, com o apoio da Igreja Católica, desumanizou a população negra, logo, não haveria problema em submeter os negros a tratamento tão degradante. Assim, tudo que era relacionado a esse grupo: religião, costumes, crenças, traços físicos, entre outros, passou a ser considerado inferior à raça branca, tendo os europeus como padrão de comparação, e o branco representaria o belo e a sabedoria enquanto o negro, tudo aquilo que é feio e violento (Delmondez & Nascimento, 2016; Ferreira et al., 2023; Vieira & Oliveira, 2022). Ou, nas palavras de Bento (2016, p. 29), houve um “... investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa

sua identidade racial, danifica sua auto-estima [sic], culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.”

O ano de 1888 marcou o fim legal do sistema escravista, por meio da Lei Áurea (Lei nº 3.353, 1888). O Brasil foi o último país da América a fazer isso. Ao longo dos 388 anos desse processo, os negros tentaram de todas as formas lutar contra o sistema com os recursos que tinham, que muitas vezes se resumiam ao próprio corpo, por meio da capoeira e da força de vontade.

Assim, aconteceram muitas fugas, diversos negros e negras fugiam das senzalas em busca de uma vida digna; e foi assim que surgiram os quilombos, pedaços de terra em locais isolados, no meio da floresta e de difícil acesso. Essa era uma precaução necessária, pois o valor pago por um escravizado era alto, então, quando eles fugiam, existiam grupos especializados em recuperá-los, portanto o local escolhido para se esconder deveria inibir o acesso (Santos, Ferreira & Moreira, 2024).

Na tabela 6, a seguir, apontamos alguns marcos históricos sobre o processo de escravização no Brasil desde a chegada dos portugueses em 1500 até 2023. A Tabela tem o objetivo de mostrar como o Brasil demorou para tomar atitudes que inibissem de maneira efetiva a escravização de pessoas negras e pardas e como durante o processo de escravização foram tomadas atitudes tanto para findar como para manter esse sistema nefasto.

Tabela 6

Datas históricas da população negra e parda do Brasil

Ano	Evento
1500	Chegada dos portugueses ao Brasil.
1530	Início do processo de colonização/exploração do Brasil por parte dos portugueses.

Ano	Evento
	Chegada dos primeiros navios com negros trazidos à força para o Brasil, estima-se que até 1860 cerca de 4,7 milhões de pessoas negras foram descolocadas para o Brasil, cerca de 40% de toda a diáspora africana.
1532	Fundada a primeira vila no território brasileiro: São Vicente, no estado de São Paulo.
1534	Implantado o sistema de capitania hereditárias que dividiu o país em 15 faixas de terra as quais foram cedidas para serem exploradas pelos senhores de engenho por meio do plantio da cana-de-açúcar.
1535	O comércio de escravizados está regulamente constituído e organizado.
1549	Chegada dos jesuítas ao território brasileiro em 29 de março liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega
	Fundação da cidade de Salvador a primeira capital do Brasil
1565	Fundação da cidade do Rio de Janeiro que se tornaria a cidade mais populosa do Brasil e com papel central no domínio colonial. A exploração do ouro em Minas Gerais, no século XVIII, iria consolidar o Rio de Janeiro, por sua proximidade, como centro portuário e econômico recebendo 60% dos navios negreiros que vieram para o Brasil ao longo do comércio dos escravizados.
1630	Criado o Quilombo dos Palmares no seio das florestas de Alagoas, conhecido como “Tróia Negra”.
1695	Morte de Zumbi dos Palmares. Esteve à frente do quilombo em um dos momentos mais dramáticos.
1697	Fim da Guerra dos Palmares com a destruição do quilombo. Após resistir a 27 expedições militares enviadas pelos portugueses e holandeses, foi considerado um dos episódios mais notáveis de resistência na história da escravização do Mundo Novo.
1741	Alvará determina que os escravizados que fugissem seriam marcados, com a letra F, com ferro quente, nas espáduas.
1811	Construção do Cais do Valongo na zona portuária do Rio de Janeiro. Funcionou até 1831 e ao longo destes 20 anos foi local de desembarque e comércio de escravizados, entre 500 e 900 mil africanos desembarcaram no Cais do Valongo, se tornando o maior porto receptor da diáspora africana.
1822	Brasil se torna independente de Portugal.

Ano	Evento
1830	Lei de 13 de setembro de 1830 a primeira lei a regulamentar contratos de trabalho no Brasil criada sob a pressão inglesa contra o tráfico de africanos escravizados.
1831	Lei de 7 de novembro de 1831 aboliu o tráfico transatlântico de pessoas africanas escravizadas, fruto de pressões internacionais. Tornou ilegal a entrada de navios negreiros no Brasil e declarava livre aqueles que eram trazidos ilegalmente.
1832	Revolta da Cabanada em Alagoas durou até 1835.
	Revolta da Cabanada em Pernambuco durou até 1835.
1833	O jornal “O homem de cor” é fundado por Paula Brito, e é o primeiro jornal brasileiro a lutar pelos direitos dos negros.
1835	Revolução do Malés na Bahia, considerada pelos historiadores como a mais importante revolta urbana dos negros brasileiros.
	Revolução da Cabanagem no Pará, que durou até 1840.
1837	Revolução da Sabinada na Bahia, que durou até 1837.
	Lei nº 108 de 11 de outubro de 1837 tornou-se o marco inicial para políticas alternativas ao comércio de escravizados, pois era voltada para estrangeiros, regulava o processo de contratação e criava condições favoráveis à imigração.
	Lei nº 1 de 1837 e o Decreto nº 15 de 1839 sobre a instrução primária no Rio de Janeiro que proibia o acesso às escolas públicas aos escravizados e africanos, ainda que libertos ou livres.
1838	Revolução de Manuel Congo em 1838, em Vassouras, Rio de Janeiro.
	Revolução da Balaiada no Piauí, que durou até 1941.
	Revolução da Balaiada no Maranhão, que durou até 1941.
1848	Revolução da Praieira em Pernambuco.
1850	Lei Eusébio de Queiroz, nº 581 de 4 de setembro, proibiu o tráfico transatlântico de escravizados; foi considerada um dos primeiros passos para abolição.

Ano	Evento
	Lei de Terras nº 601 estabelece que a única forma de obter terra no país é pela compra, impossibilitando a pessoas que foram escravizadas e pobres terem acesso, concentrando-as nas mãos da elite do país.
1854	Decreto proíbe negros a aprenderem a ler e a escrever.
1865	Aumento da pressão internacional para findar o processo de escravidão no Brasil, que era última nação americana a manter o sistema.
1866	Negros que servissem ao exército seriam alforriados.
1871	Lei do Vento Livre, nº 2.040 de 28 de setembro, também conhecida como Lei Rio Branco: crianças nascidas de pais escravizados a partir do dia 28 de setembro eram livres, porém permaneciam com seu pais escravizados.
1885	Lei nº 3.270 de 28 de setembro, Leis dos Sexagenários: pessoas com mais de 60 anos escravizadas passaram a ser livres, porém a expectativa de vida dos negros era de 25 anos em média.
1886	Governo proíbe o açoite de escravizados como castigo.
1884	Abolição da escravatura, no que é, hoje, o estado do Amazonas.
1888	Assinatura da Lei Áurea, Lei nº 3.353 de 13 de maio, acabando com o comércio legal de pessoas negras e pardas.
1890	Decreto de 28 de junho incentivando a entrada de indivíduos aptos e válidos para o trabalho, exceto africanos e asiáticos.
1891	Circular nº 29, de 13 de maio, assinada pelo Ministro das Finanças, Rui Barbosa, que ordena a destruição pelo fogo de todos os documentos históricos e arquivos sobre o comércio de escravizados e a escravidão em geral.
1910	João Cândido lidera, no Rio de Janeiro, a Revolta das Chibatas contra os castigos infligidos aos marinheiros.
1914	O movimento de Eugenio chega oficialmente ao Brasil e tem como pai o médico Renato Kehl. O grupo defendia a necessidade de uma higiene social, pregando a superioridade da raça branca em relação à raça negra. O movimento chegou a realizar um congresso em 1929 e contava com o apoio de médicos, engenheiros e jornalistas considerados como a elite intelectual, entre eles, temos: o escritor Monteiro Lobato, Júlio Mesquita dono do jornal O Estado de S. Paulo, o imortal pela Academia Brasileira de Letras Oliveira Vianna.

Ano	Evento
1926	Convenção sobre a escravatura realizada em Genebra obrigando os signatários a pôr fim à escravidão, no comércio e no trabalho forçado. No Brasil a convenção foi regulamentada por decreto e teve início em 1966, 40 anos depois.
1945	Getúlio Vargas assina o Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro, regulamentando a entrada de imigrantes para preservar e desenvolver a composição étnica da população brasileira.
1950	No Rio de Janeiro, foi aprovada a Lei Afonso Arinos, que condena como contravenção penal a discriminação de raça, cor e religião.
1957	Abolição do trabalho forçado por meio de decreto. O Brasil promulgou o pacote de normas da Organização Mundial do Trabalho (OIT).
1966	Brasil se compromete com a OIT em adotar medidas eficazes para proibir o trabalho forçado ou obrigatório.
1975	Fundação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), com histórico de combate ao trabalho escravo e conflitos no campo.
1979	O quesito cor é incluído no recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
1989	Lei nº 7.716, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.
1995	Brasil reconhece ter trabalho de pessoas escravizadas em território nacional e monta o grupo móvel de fiscalização.
2002	1º Plano Nacional de erradicação do trabalho escravo.
2003	Criada a “Lista Suja”: cadastro de pessoas ou empresas que foram condenadas na instância administrativa pela prática de trabalho análogo à escravização.
	Lei nº 10.639 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".
2008	Lei nº 11.645, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Ano	Evento
2010	Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Essa Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
2012	Supremo Tribunal Federal (STF) considera que o trabalho escravo é caracterizado pela violação à dignidade humana, restringindo ou não a liberdade da pessoa.
	Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. A Lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
2014	Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.
2017	A Unesco observando os achados arqueológicos na área do Cais do Valongo, também conhecida como Pequena África, passou a considerar a região como patrimônio da humanidade.
2023	Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
	Lei nº 14.532, de 11 de janeiro, que altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.
	Lei nº 14.759 de 21 de dezembro de 2023, declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

Fontes: Ferreira, 2017b, G1 Economia (2018), Garaeis (2012), IPHAN (2017), Lima (2018), Linha de cor (2025),

Marques (2006), Nascimento (2016), Queiroz (2018), Sousa Junior (2016).

No Brasil, mais de 60 mil pessoas foram resgatadas em situações análogas à escravidão desde 1995, quando foi organizado o Grupo Móvel, ou seja, 107 anos depois do fim oficial da escravização, e cerca de 31% dessas pessoas estavam trabalhando na criação de bovinos, em fazendas, presas em senzalas modernas, grande parte delas analfabetas e cerca de 45% são pardas e 13% negras (Confortil, 2023).

Importa considerar que quando o processo de escravização chegou ao fim, em 1888, não houve qualquer política reparatória ou plano de reintegração social. A Lei Áurea era composta por apenas dois artigos, curtos e simples: Art. 1º, que declara extinta a escravidão em solo brasileiro; e o Art. 2º, o qual revoga todas as disposições contrárias (ver Figura 19). A Lei foi assinada não por um ato de bondade ou reconhecimento de um regime hediondo, mas sim em função de ideais capitalistas que buscavam trabalhadores assalariados e enquanto houvesse o processo de escravização isso não aconteceria (Silva, 2023b).

Figura 19

Imagen da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, Lei Áurea



Fonte: Lemad – História – USP (2021).

Um grande grupo de homens, mulheres, crianças e idosos foi colocado na rua sem qualquer tipo de apoio, sem dinheiro, sem escolaridade, sem terra e sem quaisquer meios de prover o seu sustento. Foi esse cenário que deu início ao que conhecemos hoje como favela, muitas foram formadas pelos negros que saíram das senzalas e subiram os morros (Almeida, 2021; Costa & Azevedo, 2016; Gonzalez, 2020; Munanga, 2022, 2020, 2005).

Algumas favelas brasileiras surgiram nesse contexto, por isso muitas ainda não têm água potável, tratamento de esgoto, sistema de transporte público, endereços reconhecidos pelos Correios para entrega de cartas e outras encomendas, escolas e demais serviços públicos (Ferreira et al., 2023; Gonzalez, 2020).

Outro aspecto importante a ser considerado foi o movimento de embranquecimento do Brasil que ganhou força após o fim do período de escravização, que tinha o objetivo de eliminar a ameaça da “mancha negra” (Nascimento, 2016). Em 1890, é publicado no país um decreto estimulando a vinda de imigrantes para o Brasil, mas não era qualquer imigrante que receberia o apoio do governo, eram preferencialmente os europeus. Negros, indígenas e asiáticos teriam um tratamento diferenciado daquele oferecido aos europeus (Bento, 2022).

A preocupação com o avanço da população negra no Brasil existia também no período anterior à abolição, e a medida tomada para embranquecer o país foi a miscigenação forçada: homens brancos violentavam mulheres negras com o intuito de reduzir a quantidade de afrodescendentes no país. Assim, o incentivo à imigração foi mais uma dentre as várias atitudes tomadas para impedir o crescimento da população negra (Nascimento, 2016).

Diversas teorias científicas deram suporte para erradicar a presença do negro no Brasil, e houve decretos como o de 1890, que determinava: “É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho ... os indígenas da Ásia ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (Nascimento, 2016, p. 86).

Destaca-se que esse movimento nomeado eugenia teve início na Inglaterra no final do século XVIII e buscava o aperfeiçoamento moral e físico da espécie humana. No Brasil, esse racismo científico contou com o apoio de intelectuais como Monteiro Lobato e médicos como Edgard Roquette-Pinto e Renato Kehl, os quais acreditavam que havia uma hierarquia entre as raças, que a ciência poderia eliminar as imperfeições da raça humana as quais eram, necessariamente, associadas às demais raças, uma vez que a raça branca era considerada a superior (Ferreira, 2017; Martins, 2019; Nogueira, 2019; Souza, 2022; Stancik, 2006).

Renato Kehl, considerado o pai da eugenia no Brasil, acreditava que até 2012, por meio da miscigenação, seria possível reduzir para 3% a quantidade de negros na população brasileira, uma vez que os “males do país” foram associados à presença do negro, os quais, segundo os eugenistas, estavam empurrando o desenvolvimento do país (Ferreira, 2016; Nogueira, 2019; Souza, 2022; Stancik, 2006).

Os eugenistas fundaram a Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918, e em 1929 promoveram o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Promoveram concursos para eleger as três crianças que mais se aproximavam do tipo eugenético ideal, ou seja, crianças brancas, as quais foram consideradas como “boas procriadoras” (Ferreira, 2017; Nogueira, 2019).

Não é nosso objetivo aprofundar essa questão, mas deixar claro que ações legais no sentido de desumanizar, eliminar, prejudicar e impedir que a população negra tivesse acesso à terra, à casa, ao estudo, ao sustento, à dignidade, ao respeito, enfim à vida duraram até pouco tempo atrás. Portanto, o racismo estruturou a sociedade brasileira, as instituições foram organizadas e pensadas para pessoas brancas, e isso traz uma série de consequências para a população negra nas áreas social, econômica, política, emocional, religiosa, entre outras.

5.2.2 Consequências do racismo para a população negra e parda no Brasil

Em 2025, o comércio de escravizados completou 137 anos que terminou oficialmente, mas as consequências desse sistema reverberam até hoje na vida da população negra e parda brasileira. A população negra e parda do Brasil, de acordo com o censo do IBGE (2022a), hoje representa 55,5% da população brasileira, sendo 45,3% de pardos e 10,2% de negros.

Muito embora sejam mais da metade da população brasileira, os negros e pardos, segundo pesquisa realizada pelo IBGE (2022b), sofrem com falta de oportunidade e má distribuição de renda. No mercado de trabalho, por exemplo, 69% dos cargos gerenciais são ocupados por pessoas brancas, enquanto apenas 29,5% são ocupados por negros e pardos.

Em relação ao rendimento mensal domiciliar, em 2021, a quantidade de pessoas negras e pardas que recebiam por dia menos que R\$10,71 era o triplo da quantidade de pessoas brancas, e R\$31,02 era o quadruplo de pessoas brancas (cotação feita pela pesquisadora em junho de 2025). No que diz respeito à linha de pobreza, ver Figura 20.

Figura 20

Dados sobre o rendimento mensal domiciliar no Brasil entre brancos e pretos ou pardos



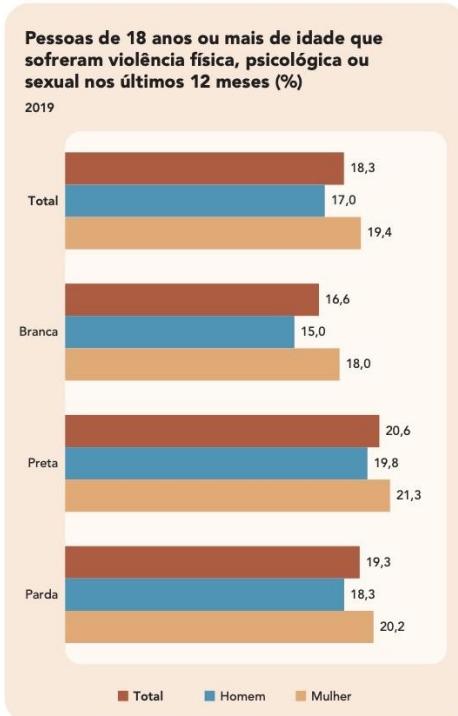
Fonte: IBGE (2022b), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021.

Nota: Valores deflacionados para reais médios em 2021.

No que diz respeito à violência física, psicológica ou sexual, as vítimas, em sua maioria, são do sexo feminino e negras, conforme a Figura 21:

Figura 21

Dados sobre pessoas com 18 anos ou mais vítimas de violência



Fonte: IBGE (2022b), Pesquisa Nacional de Saúde 2019.

Nota: Pessoas amarelas, indígenas e sem declaração de cor ou raça constam no total.

Os dados publicados pelo Atlas da Violência de 2023 (Cerdeira & Bueno, 2023) indicam que as mulheres negras são as maiores vítimas de violência doméstica letal, ou seja, feminicídio, embora a taxa desse crime tenha apresentado uma redução de 2,8% em relação às mulheres não negras em 2020/2021.

No entanto, o oposto foi verificado em relação à mulher negra, houve um aumento de 0,5% no mesmo período, e é nesse sentido que Lélia Gonzalez, Carla Akotirene, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Chimamanda Ngozi Adichie e Djamila Ribeiro defendem o feminismo negro, pois precisamos ter um olhar diferenciado sobre as questões que envolvem as mulheres negras. Nessa mesma direção, o documento supracitado indica que os negros são as maiores vítimas de violência no Brasil (ver Figura 22).

Essa questão é um fenômeno histórico, fruto do racismo, e embora tenha como foco a violência física, o documento cita que a população negra é vítima também da violência nas dimensões simbólica, psicológica e moral e cultural.

Figura 22

Dados da violência contra pessoas negras no Brasil em 2023



Fonte: Atlas da Violência parte do dashboard violência contra pessoas negras (Escudero et al., 2023).

Esses são alguns dados da pesquisa feita pelo IBGE (2022a, 2022b) e Cerqueira e Bueno (2023) que demonstram as profundas desigualdades existentes no Brasil em função do processo de formação da nossa sociedade. Sua base está no racismo, ou seja, a nossa sociedade é estruturada pelo racismo, portanto, para tratar as desigualdades sociais e a busca por uma sociedade equânime, precisamos abordar o racismo (Almeida, 2021).

Desde o advento da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei nº 7.716, 1989), o racismo é considerado crime, e, ser for condenado, o infrator pode passar de 2 a 5 anos em reclusão e pagar multa. O crime é imprescritível e inafiançável. Recentemente, em 11 de janeiro de 2023,

essa Lei foi alterada pela Lei nº 14.532 (Lei nº 14.532, 2023), que equipara o crime de injúria racial ao de racismo, assim o infrator pode ser apenado com a mesma sentença. O crime de racismo é aquele que considera a ofensa contra a raça, ou seja, ao grupo de pessoas que compartilham determinada características, traços, religião e etnia. Já o crime de injúria é quando a ofensa é feita a uma pessoa em função da sua raça, cor, etnia ou procedência.

Os estudos de Machado e Amparo (2023) demonstram a necessidade da alteração da lei de racismo, pois até então a pena para injúria era de 1 a 3 anos, o crime prescrevia e a autoridade policial poderia estabelecer a fiança para liberar o acusado. Em razão disso, 84% dos casos registrados nos estados de São Paulo, Bahia, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Goiás e Sergipe eram considerados como injúria racial e, quando o processo chegava à Justiça, 75% dos réus eram absolvidos.

A pesquisa indica que os insultos mais frequentes são a associação da pessoa negra com animais, confirmando o processo de desumanização ao qual as pessoas negras foram e são submetidas. Além disso, aponta que as delegacias filtram os casos, registrando apenas aqueles com evidências trazidas pela vítima, quando esse deveria ser o papel da própria polícia: reunir provas contra quem ofende.

Por essas e outras razões, o racismo e a injúria racial acontecem com frequência em nosso país, e essa conduta tem um impacto sobre a vítima, causando problemas de saúde, levando, inclusive, ao adoecimento, estresse, depressão, crises de ansiedade, ataques de pânico, baixa autoestima e suicídio. Na Figura 23, temos uma ilustração da análise feita por Munanga (2016) sobre o impacto do racismo no desenvolvimento humano. Segundo o autor, a parte superior do iceberg representa as manifestações coletivas e individuais do preconceito, tais como xingamentos, comparações com animais, proibição de entrar em alguns lugares entre outros. Já a parte inferior o autor atribui aos preconceitos não manifestos e às consequências de ambos os comportamentos para a psique das pessoas que sofrem o racismo.

Figura 23

Representação imagética da análise de Munanga (2016) do preconceito racial



Fonte: Brasil Escola, (2024).

Fanon (2021) aborda as consequências do racismo cultural, que ele define como aquele que destrói os valores culturais de um determinado grupo, ou seja, a linguagem, o vestuário, a religião e a comida, pois o objeto do racismo cultural não é um homem em particular, mas sim uma certa forma de existir. O autor afirma que, por meio da opressão sistematizada de um povo, o racismo cultural destrói os sistemas de referência de um grupo, o qual passa a ser desumanizado e “... este homem objeto, sem meios de existir, sem razão de ser, é destruído no mais profundo da sua existência. O desejo de viver, de continuar, torna- se cada vez mais indeciso, cada vez mais fantasmático” (Fanon, 2021, p. 14).

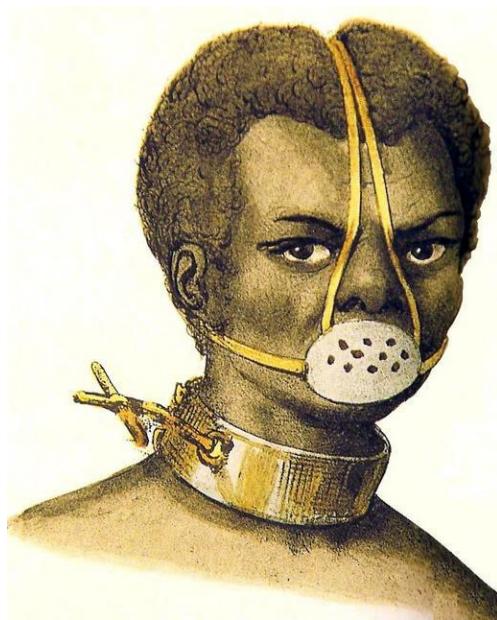
Aprofundando a questão, Fanon (2021) afirma que as vítimas de racismo, definido por ele como “chaga da humanidade”, acabam por negar a sua própria raça ou religião, como evidenciou a pesquisa de Silva (2024). Assim, porque não lhes é dada outra opção, passam a partilhar da cultura, convicções e doutrinas daqueles que são a “raça superior” (que acabam

por impor à “raça inferior” novas maneiras de ser e ver o mundo), passando a viver com sentimentos de culpabilidade por serem obrigados a abandonar sua cultura e se sentirem inferiores em relação ao opressor.

Nessa mesma direção, Kilomba (2019) relembra a Máscara de Flandres que os negros eram obrigados a usar sobre a boca para não conversarem entre si e nem esconderem em suas bocas grãos de cacau e cana-de-açúcar. A autora afirma que, assim como a máscara (ver Figura 24), o racismo é uma forma violenta de exclusão, de impedir que o negro se comunique com o branco e diga verdades sobre como a prática do racismo se constitui uma violência que deixa cicatrizes psíquicas e provoca traumas. Nessas considerações, “o controle, por meio da máscara, evidencia-se como prática de controle do corpo negro no trabalho forçado das plantações ...” (Guimarães, 2017, p. 258).

Figura 24

Máscara de Flandres



Fonte: Wikipédia (2025).

De acordo com os dados do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2021), as crianças negras têm a infância encurtada, desde o período da escravização, quando eram retiradas do seio materno, pois o leite era para amamentar o filho do dono de engenho; e hoje,

em função das desigualdades sociais que são consequência do processo de escravização, por fazerem parte do grupo pobre ou abaixo da linha da pobreza deste país e, além disso, serem as primeiras a sentirem os efeitos do racismo, que pode impactar o desenvolvimento infantil das seguintes maneiras:

1. Autoconfiança;
2. Autopercepção;
3. Socialização dos saberes, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem;
4. Acesso a direitos como moradia, saneamento básico, alimentação de qualidade, saúde;
5. Na construção da sua identidade;
6. Nas relações parentais;
7. Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima;
8. Construção de uma identidade desvalorizada;
9. Restrições para realizar sua capacidade intelectual;
10. Ansiedade, fobia, depressão;
11. Dificuldade de confiar em si mesmo;
12. Oportunidades para adquirir habilidades e conhecimentos; e
13. Saúde física e mental (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2021, p. 10-11).

Por isso, lutar contra o racismo é uma questão de saúde pública (Bento, 2022; Brasil, 2017a; Damasceno & Zanello, 2018; Ferreira, 2018; Ferreira & Nunes, 2023; Lima & Cunha Paz, 2021; Zamora, 2012), de justiça e de reparação social em função dos efeitos que esse comportamento vem provocando nos últimos séculos em negros, quilombolas, povos originários, população LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas deficientes, pessoas com transtornos entre outros.

5.2.3 Racismo na escola

O racismo não escolhe suas vítimas, podem ser homem, mulher ou até mesmo uma criança. As pesquisas de Bento (2011), Cavalleiro (2012), Cechin e Silva (2014), Farias (2016), Silva e Rodrigues (2024) e Spencer (2022) abordam como crianças negras e pardas são afetadas em seu desenvolvimento pelo racismo na Educação Infantil. Dentre as situações vividas pelas crianças, as autoras citam:

- a) Crianças negras não têm a fralda trocada com a mesma regularidade que crianças brancas;
- b) Crianças negras não recebem toques, beijos ou carinhos da mesma forma, intensidade que crianças brancas;
- c) O referencial de beleza, ao qual as crianças negras e pardas são expostas, é o da pessoa branca e loira;
- d) O mesmo comportamento entre a criança negra e a branca é avaliado de maneira diferente: para a primeira é considerado inadequado, enquanto para a segunda pode ser considerado como positivo;
- e) Crianças negras recebem punição mais severa que crianças brancas;
- f) Crianças negras não têm acesso a bonecas negras, e os murais escolares utilizam imagens que representam apenas a raça branca;
- g) Acolhimento diferenciado entre crianças negras e brancas;
- h) Silenciamento docente diante de situações de racismo e injúria racial;
- i) Crianças negras são consideradas difíceis em relação às brancas, que são fáceis;
- j) Crianças negras são tratadas com expressões pejorativas como “negrinho feio” e “pretinha suja”, e não são aceitas para formarem pares em danças ou apresentações como festas juninas ou brincadeiras; e

- k) Crianças negras sofrem depreciação por parte dos docentes, sendo adjetivadas como “carvãozinho” e outros.

A escola, que deveria ser um espaço acolhedor, muitas vezes se constitui em um espaço de segregação e silenciamento da cultura, raça e religião de origem afro-brasileiras em razão de preconceito, desconhecimento e omissão de professores que se julgam despreparados para lidar “...com as diferenças e suas singularidades, por meio da promoção da inclusão e do respeito à pluralidade” (Souto, 2025, p. 66), e isso tem um impacto direto sobre a identidade da criança negra e parda.

Além disso, na escola, compreendida como a instituição formada por professores, direção e servidores, de acordo com o Unicef (2021), a evasão escolar tem classe e cor, porque afeta principalmente crianças e adolescentes pobres, negros, pardos e indígenas, que somam mais de 70% entre aqueles que estão fora da escola. Em números, crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos representavam, em 2021, 781.577 pessoas fora da escola. Segundo os dados apresentados pelo Unicef, de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 estavam vivendo em famílias com renda de até ½ salário mínimo.

De acordo com os estudos de Wandercil et al. (2024) sobre a evasão escolar, crianças e adolescentes negros estão entre os grupos mais vulneráveis, logo, são os mais afetados pela evasão porque, em função das desigualdades sociais, param de estudar para trabalhar e completar a renda familiar. Segundo os autores, ao longo do ensino remoto, durante o período da pandemia, 71,3% dos excluídos das atividades escolares eram negros, pardos ou indígenas, ou seja, os grupos que foram e são afetados pelo racismo em nosso país são justamente aqueles excluídos do processo educacional, que pode ser uma possibilidade de transformação social.

Nessa mesma direção, a pesquisa Percepções sobre o Racismo no Brasil (IPEC, 2023) aponta que a cada 10 pessoas negras que sofreram racismo, 3,8 foram vítimas em uma escola,

faculdade ou universidade, o que às vezes acontece de maneira sutil, velada, por meio de um comentário ou uma pergunta, conforme ilustra a Figura 25.

Figura 25

Comentários racistas dos quais as pessoas negras e pardas são vítimas diariamente



Fonte: Quadrinhos Ácidos (2024).

A charge também nos remete aos estudos de Cardoso (2010), que enfatizam o fato de que a luta antirracista tem se restringido ao oprimido (a população negra), e que os opressores (os brancos), que até hoje colhem os frutos de uma situação que foi criada e validada por eles,

dificilmente são relacionados. O autor conclama a necessidade de pesquisas que discutam sobre a opressão branca, mas alerta que com isso não quer que as pesquisas sobre a negritude cessem, mas que as primeiras precisam acontecer no sentido de chamar a atenção do opressor.

Já outro estudo realizado em 2022 (Pimentel, 2023) mostra que, de cada 10 secretarias municipais de educação, 7 não realizaram nenhuma ação ou realizaram poucas ações para a implementação do trabalho com a cultura afro-brasileira, ou seja, 70% das cidades não cumprem a lei alegando falta de apoio das entidades governamentais e desconhecimento de como aplicá-la e, quando o fazem, 69% afirmam executá-la em novembro, próximo ao Dia da Consciência Negra.

É importante salientar que a mesma pesquisa indicou que 69% dos participantes declararam que o racismo é o tema mais importante a ser estudado dentro da escola, seguido da história e da cultura afro-brasileiras (40%) e da cultura e da história indígenas (36%). Com efeito, Tokarnia (2024) ressalta outra pesquisa divulgada em 2023, que mostra que 90% das turmas de creche e pré-escola, nosso público-alvo, ignoram temas raciais; a autora informa que projetos em escolas para trabalhar temas como racismo, machismo e homofobia se reduziram nos últimos dez anos, em 2021 eram 50,1% contra 75,6% em 2015. A autora cita descumprimento da legislação vigente, o fomento de formação e a necessidade de fiscalização.

Em relação aos dados específicos da Educação Infantil, não há grande diferença no acesso de crianças brancas e negras. Entretanto, segundo Rosemberg (2014), faz-se necessário olhar para cada um dos grupos e suas características: no grupo de crianças negras até 3 anos estão aquelas residentes em área rural da Região Norte, com baixa renda, com mães que trabalham fora, e crianças que moram nos “bolsões da pobreza” da Região Nordeste, as quais são tratadas na escola da mesma maneira, pelas políticas universalistas, que não contemplam as particularidades de cada grupo, perpetuando o ciclo das desigualdades sociais ao ignorar as diferenças econômicas, regionais, de gênero e de idade. Rosemberg (2012) ainda alerta que foi

somente após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, que a discussão sobre o racismo na Educação Infantil teve início.

Outro dado bastante alarmante divulgado pela pesquisa desenvolvida pelo Comitê Científico Núcleo da Ciência da Infância (2021) é a Tabela 7 que informa o uso de materiais pedagógicos para as Relações Étnico-Raciais. As informações são de 2019 e nos mostram um panorama sobre o preparo da Educação Infantil para trabalhar a cultura afro-brasileira.

Tabela 7

Pré-escola (total) por tamanho do município em relação a uso de materiais pedagógicos para a Educação da Relações Étnico-Raciais – Brasil - 2019

UF – Unidade da Federação (habitantes)	Não	Sim	Não informado	Total
Até 10 mil	81,0%	8,8%	10,2%	100,0%
10 mil a 100 mil	77,4%	6,6%	16,0%	100,0%
Mais de 100 mil	75,9%	17,7%	6,4%	100,0%
Média	77,1%	11,1%	11,7%	100,0%

Fonte: Comitê Científico Núcleo da Ciência da Infância (2021).

A escola é um espaço de reprodução social e, desta forma, o racismo que estrutura a nossa sociedade vai estar presente, necessariamente, em sala de aula, uma vez que “o racismo permeia todos os campos de atuação do país, incluindo a educação, instituição fundamental para o amadurecimento da democracia” (Silva & Rodrigues, 2024, p. 4.311), ou seja, esses autores consideram que, numa sociedade onde o racismo existe, a democracia não é plena. Portanto, apenas o trabalho sistemático contra o racismo, o engajamento docente e a formação de todos os profissionais que atuam na escola tornarão possível mudar essa realidade, que tem causado sofrimento e dor para muitas crianças e adolescentes.

5.2.3 Interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade surgiu nos Estados Unidos em 1989, fruto dos estudos da ativista feminista negra em direitos civis Kimberlé Williams Crenshaw. Após viver uma situação com um grupo de amigos na Universidade de Harvard, quando foi obrigada a entrar pelas portas dos fundos de uma fraternidade pelo fato de ser mulher, e analisar casos jurídicos nos quais mulheres negras tiveram seus pedidos negados pela Justiça por não se considerar a raça e o gênero de maneira sobreposta, Crenshaw (1989, 2002, 2004) vem desenvolvendo o conceito pelo mundo afora.

Segundo Crenshaw (1989, 2002, 2004), quando tratamos a discriminação racial devemos ponderar circunstâncias ou sobreposições que demandam um olhar diferenciado para cada caso. É importante esclarecer que o conceito foi desenvolvido na área jurídica. A autora postula que as interseções precisam ser analisadas ao lidar com casos de racismo. Por exemplo, no Brasil, homens negros ganham mais que mulheres negras, dessa forma as políticas voltadas para essa área precisam examinar que: homens negros ganham mais que mulheres negras e têm mais chance no mercado de trabalho, logo, a mesma política não pode ser aplicada aos dois, pois as demandas e as realidades são diferentes.

Por essas razões, Akotirene (2019) enfatiza que o conceito de interseccionalidade precisa ser compreendido observando as ideologias que estruturam a sociedade. No caso brasileiro, o patriarcado, o racismo e o sexismo são três marcadores que influenciam a política e, consequentemente, a forma como a sociedade está organizada, perpetuando desigualdades sociais em prol da manutenção dos privilégios daqueles que se beneficiam do sistema que não acolhe os considerados, por eles, inferiores (Crenshaw, 1989, 2002, 2004).

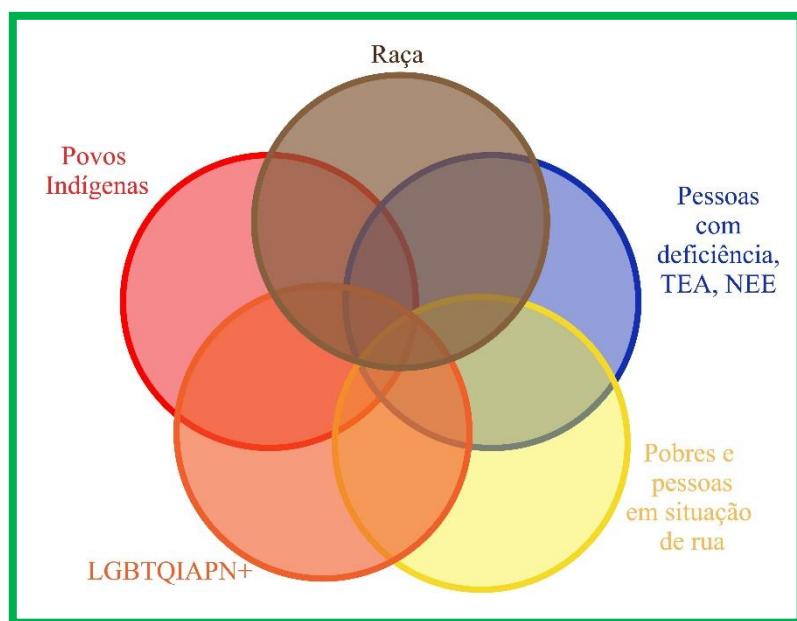
Com efeito, a interseccionalidade emerge como uma forma de se pensar em grupos com necessidades específicas, que muitas vezes ficam perdidas no meio do coletivo, demandando um esforço por parte dos coletivos, no momento de negociações e reivindicações, de colocar

na pauta as necessidades desses grupos que muitas vezes ficam invisibilizados e, por isso, são chamados de marginalizados, pois estão sendo desprezados em prol do grande grupo. Contudo, todos têm direito, a lei não foi feita para uns e outros não, assim depende de cada um, e de todos, fazer com que os grupos invisibilizados sejam vistos, pois quando os marginalizados estiverem sendo respeitados em suas individualidades, todos nós o seremos (Crenshaw, 1989).

Crenshaw (2002) considera que sua análise de interseccionalidade ainda não está acabada e pode sofrer mudanças, bem como pode ser descartada. Sabemos que ela propôs o conceito ancorada em suas convicções de ativista feminista negra, buscando defender a mulher negra que, por si só, já se encontra em duas subordinações: mulher e negra. Mas não podemos esquecer que existem outras associações possíveis com grupos que também sofrem as consequências das ideologias patriarcais, sexistas e raciais. Nesse caso, estamos falando das pessoas com deficiência e TEA, os pobres e em situação de rua, os povos originários indígenas, pessoas LGBTQIAPN+ que, quando são sobrepostas, geram subordinações múltiplas, conforme ilustrado na Figura 26.

Figura 26

Interseccionalidades múltiplas



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos conceitos e do gráfico de Crenshaw (2004).

Nessas considerações, qualquer trabalho e atividade que vise à inclusão dos grupos marginalizados deve observar as intersecções e demais grupos que não foram contemplados na imagem, mas que sofrem também, uma vez que “a interseccionalidade [sic] oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (Crenshaw, 2002, p. 16). Principalmente quando as atividades envolvem os Direitos Humanos, a justiça social e a consolidação da democracia na luta pelo fim das desigualdades sociais (Carneiro, 2011).

5.3 Educação Infantil na perspectiva da Educação em Direitos Humanos todos juntos pela mudança, Ubuntu

Figura 27

Tirinha do Armandinho sobre o significado da palavra Ubuntu



Fonte: Beck (2021).

5.3.1 Educação Infantil

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade atender crianças entre 0 e 5 anos de idade. É reconhecida como direito da criança na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, 8 anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (Lei nº 9.394, 1996).

Os estudos de Civiletti (1991), Rosemberg (1999), Silva e Francischini (2012) e Xavier, Dantes e Sarat (2021) apontam que a origem histórica desse atendimento no Brasil iniciou-se por volta do século XIX. Nesse período, surgiram as primeiras creches, e tanto o nome como a definição do atendimento têm origem francesa, era uma sociedade sem fins lucrativos, organizada por pessoas caridosas para atender crianças pobres com menos de 2 anos, de mães que precisavam trabalhar. Um fato interessante é que as creches surgiram também para atender aos filhos das mulheres escravizadas que, a partir do ano de 1871, com a Lei do Ventre Livre, nasciam libertos do regime escravagista.

Essas crianças demandavam cuidado materno, porém suas mães ainda estavam no regime escravista, então quem cuidaria delas? Assim, as creches surgiram também para atender aos filhos das mulheres negras e pardas. Historicamente, a Educação Infantil está associada a uma demanda de produção humana. Por ser uma atividade que envolve o cuidar, sempre foi associada ao gênero feminino. Logo, por ser associada à figura feminina, e ter sido criada para atender aos filhos de mulheres escravizadas, a Educação Infantil no Brasil foi cercada de desprestígio (Rosemberg, 1999; Xavier, Dantes & Sarat, 2021).

Outro aspecto importante a ser considerado sobre a EI são as peculiaridades desse atendimento, e dentre elas podemos citar o fato de que as áreas dos conhecimentos a serem abordados com as crianças são organizadas em campos de experiências. Isso denota a preocupação em compreender que o processo de aprendizagem não acontece de maneira fragmentada, mas de forma contextualizada e ancorada no que a criança traz em sua história de vida, em seu processo de desenvolvimento como ser histórico e social.

A Educação Infantil está organizada em duas etapas: a primeira é a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, e se constitui em um atendimento facultativo; e a segunda é a pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos, que passou a ser obrigatória desde 2009, com o advento da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. De acordo com a Base

Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017b), a EI contempla seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, ou seja, ao longo do período em que a criança frequentar a EI, tem o direito de se desenvolver observando-se esses princípios, independentemente da sua raça, cor ou religião.

Convém lembrar que o trabalho na EI é organizado por meio da rotina. A palavra rotina, de acordo com o dicionário Larousse (Rodrigues & Nuno, 2005), tem origem francesa e significa uma sequência de procedimentos, algo que se faz de maneira habitual, regularmente. Nesse sentido, a rotina na EI se traduz em ações que a professora faz com as crianças todos os dias, tais como, ir ao parque, lavar as mãos ou ir lanchar.

Os estudos de Selman e Dilworth-Bart (2023) revelam que a rotina pode impactar de maneira positiva o desenvolvimento da criança, podendo influenciar sua regulação comportamental e emocional, a autorregulação e as funções executivas, e abranger funções como a memória de trabalho, a inibição e o autocontrole, a saúde física e mental, as habilidades sociais e emocionais. Além disso, pode ajudar a criança a estabelecer relação temporal por meio de rotinas previsíveis, pois esses comportamentos podem ser internalizados com o passar do tempo.

Outro aspecto importante da EI, no que diz respeito ao público-alvo, é usar sempre a palavra criança e não aluno ou estudante. Isso acontece para demarcar o momento do desenvolvimento em que elas se encontram e cuja principal atividade impulsionadora é brincar. Dessa forma, os professores que trabalham nessa etapa devem ficar atentos ao propósito da EI, que é brincar e cuidar, e não alfabetizar (Brasil, 2017b; Leontiev, 2010; Souza, Ferreira & Moreira, 2024).

Nessas considerações, defendemos que todo trabalho a ser desenvolvido nessa etapa seja organizado em torno desta atividade: o brincar. Tal reflexão é ratificada pela BNCC (Brasil, 2017b), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010)

e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), normativas que regulamentam e estruturam o trabalho pedagógico nessa etapa, e apontam as brincadeiras e interações como eixos norteadores.

Abordando a questão com maior amplitude, Ferreira (2022) revela que o brincar na EI deve ser compreendido como uma estrutura dos serviços oferecidos, o que implica dizer que as práticas, o ambiente, os materiais e o cronograma devem ser pensados em torno do brincar; assim, todos o espaço da escola devem promover e incentivar que as crianças brinquem.

Com efeito, Pedroza (2005) afirma que quando a criança brinca ela ressignifica momentos de sua vida, que a brincadeira pode causar tanto prazer como desprazer, produz e é produto de sentido e significado para criança.

Essa análise nos remete à finalidade da Educação Infantil, que “... é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 9.394, 1996). Nesse contexto legal e conceitual, temos as interações e as relações que a criança irá estabelecer ao longo de sua vida, portanto, entendemos que esse desenvolvimento implica promover experiências que envolvam a Educação em Direitos Humanos.

5.3.2 Educação em Direitos Humanos

Abordar a Educação em Direitos Humanos perpassa pela compreensão do que são Direitos Humanos e a sua relação com a educação. A palavra direito significa um ato que é legal, certo, que está dentro do que é previsto pelo ordenamento jurídico. As leis são normas criadas pelas pessoas no sentido de organizar a sociedade e garantir que todos sejam respeitados. Logo, o exercício de todo e qualquer direito implica conhecimento e capacidade de interpretá-lo (Brasil, 2018a; Rabenhorst, 2016).

No ordenamento jurídico estão previstos diversos direitos, tais como os direitos civis, os direitos políticos e os direitos econômicos. Cada um deles prevê uma série de normativas que visam proteger o direito do cidadão de votar, de ter a propriedade privada e o lazer, por exemplo. Além disso, esses direitos podem ser desfrutados de maneira individual, como o direito ao voto, ou de maneira coletiva, como fazer greve (Brasil, 2018a; Rabenhorst, 2016).

Assim, os Direitos Humanos constituem todo o ordenamento jurídico voltado para a proteção da dignidade do ser humano, tais como a vida, a liberdade, a locomoção, o trabalho, a educação entre muitos outros, e englobam também alguns direitos civis, políticos e econômicos. Para que a pessoa desfrute desses direitos, precisa conhecê-los e entendê-los, uma vez que todo direito corresponde a um dever, ou seja, todo ser humano tem direito à vida, como está previsto em nossa Constituição Federal (Brasil, 1988). Isso implica o dever de defender a vida por parte das instituições, do Estado e dos cidadãos (Rabenhorst, 2016).

Portanto, para que isso aconteça de maneira efetiva, o detentor dos direitos precisa saber de sua existência e quais os caminhos para exigir que esses direitos sejam cumpridos. Destarte, o conhecimento desses direitos é condição *sine qua non* para que todos desfrutem deles. Por exemplo, o fato de o ser humano gozar da liberdade de expressão não o autoriza a desqualificar ou julgar qualquer pessoa, religião, raça, credo ou orientação sexual, posto que isso implica a violação do direito do outro (Rabenhorst, 2016).

Por isso concordamos com a relação intrínseca entre Direitos Humanos e cidadania (Brasil, 2018a). De acordo com Neves (2010, p. 1), cidadania é a expressão de “um conjunto de direitos e de deveres dos indivíduos e grupos numa determinada ordem político-jurídica”, e esse conjunto envolve os direitos sociais, políticos, trabalhistas entre outros, que permitem a participação efetiva do indivíduo no governo de seu povo.

Logo, cidadão é aquele que desfruta desses direitos. Embora não haja um consenso entre os autores sobre o tema (Brasil, 2018a), nesta pesquisa consideramos que a cidadania

caminha de mãos dadas com a democracia, “... na qual os cidadãos encontram espaços para manifestar suas opiniões sobre as questões de interesse de sua comunidade” (Ribeiro, 2010, p. 1), uma vez que apenas um governo democrático permitirá que os cidadãos gozem de maneira plena os seus direitos (Freitas, 2016).

Os Direitos Humanos estão presentes em nossa sociedade há muitos anos, são fruto de lutas, conquistas e também derrotas das pessoas em busca de uma vida justa e digna, da luta entre poderes e contrapoderes. Assim, ao longo da história da humanidade, diversos documentos foram elaborados reconhecendo os direitos individuais e coletivos da população, tais como a Magna Carta de 1215 da Inglaterra e a Declaração da Virginia em 1776 nos Estados Unidos.

Em relação ao Brasil, podemos citar a Constituição de 1824, que trouxe pela primeira vez no Art. 179 a casa como asilo inviolável e a determinação de que nenhum cidadão seria perseguido em função da religião, embora mulheres, negros e indígenas não fossem mencionados nesse documento (Brasil, 2018b; Félix, Gutierrez & Silva, 2020; Sousa, 2016). Contudo, somente após o término da II Guerra Mundial, formou-se uma coalisão no sentido de internacionalizar os Direitos Humanos por meio de um documento que fosse mais abrangente e, assim, foi criada a Organização das Nações Unidas (Félix, Gutierrez & Silva, 2020).

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi fundada em 20 de outubro de 1947, após o término da II Guerra Mundial, com o objetivo de unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios da justiça, dignidade humana e no bem-estar de todos (Nações Unidas, 2024). Em 1945, 50 países participaram da elaboração da Carta das Nações Unidas, em São Francisco, nos Estados Unidos, estabelecendo os propósitos e princípios da instituição, bem como seus objetivos, formas de atuação, organização e função dos membros.

Assim, a ONU é um órgão internacional no qual, teoricamente, não há hierarquia entre os países participantes. Em 2025, conta com 193 países signatários, com sede em Nova Iorque, nos Estados Unidos. A ONU foi responsável, em 1948, pela promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ver Figura 28) foi promulgada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Este documento veio como uma resposta às atrocidades cometidas ao longo da II Guerra Mundial por meio de experimentos, mutilações, campos de concentração, trabalho escravo, entre outros crimes que violavam o direito à dignidade e à vida (Arend, 2020). A declaração é composta por um preâmbulo e 30 artigos que abordam direitos civis, políticos, culturais, econômicos e sociais que defendem a dignidade humana, a liberdade, a justiça, a segurança, o devido processo legal, o trabalho e a vida.

Figura 28

Imagen da Declaração Universal dos Direitos Humanos em inglês



UNITED NATIONS

Fonte: Brasil (2018a).

A DUDH não tem força de lei, assim, os 193 países signatários têm a opção de seguirem ou não as orientações da Carta. No caso específico do Brasil, por fazer parte do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e do Sistema de Direitos Humanos das Nações Unidas, todos os tratados e convenções que o nosso país ratificar criam obrigações. Em função disso, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi alterada pela Emenda Constitucional nº 45, que incluiu no §3º, Art. 5º, que todos os tratados internacionais sobre Direitos Humanos têm força constitucional (Brasil, 2018b; Brasil, 2018c).

A existência da DUDH não significa que a dignidade humana está resguardada, uma vez que, mesmo após sua promulgação, atrocidades foram cometidas pelo ser humano contra o seu semelhante, dentre elas o Holocausto, quando cerca de 2,7 milhões de judeus foram mortos nos campos de concentração na Alemanha (Campos de extermínio, 2024), ou o tráfico de escravos, que trouxe 12,5 milhões de negros africanos, à força, para as Américas em condições sub-humanas, obrigando-os a trabalhar (Gouveia *et al.*, 2020), bem como os crimes contra os povos originários. Contudo, existem mecanismos que podem ajudar a prevenir que eventos como os citados voltem a acontecer, e isso ocorre porque os Direitos Humanos existem não pela vontade do Estado, que se manifesta por meio de leis ou pelos acordos que a sociedade faz, mas porque “... *são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos*” (Rabenhorst, 2016, p. 16, grifo do autor).

Em 1993, em Viena, na Áustria, 45 anos após a sua promulgação da DUDH, a ONU decidiu considerá-la indivisível, indissociável. Isso significa que, manifestando interesse em seguir as orientações da Declaração, o país deverá adotá-la em sua totalidade (Tosi, 2016), o que não acontecia até aquela data, já que os países escolhiam quais artigos iriam adotar. Isso ocorreu em função do desejo de cada país tentar adaptar a Declaração aos seus valores, à sua cultura e aos seus preceitos, bem como sua soberania.

Importa esclarecer que o fato de existir a Declaração não significa que o entendimento sobre todos os direitos por ela elencados sejam considerados justos. Muito pelo contrário, eles foram e são alvos de diversas críticas, incompreensão, debates e discórdias até hoje (Rabenhorst, 2016).

Fato que ilustra bem essa situação é quando as instituições ligadas aos Direitos Humanos intervêm em situações ligadas às pessoas presas: é muito comum que sejam ouvidos comentários desmerecendo o trabalho em relação à população carcerária. Contudo, o que essas pessoas críticas desse serviço precisam entender é que toda e qualquer vida deve ser preservada, sem qualquer exceção. Não podemos permitir exceções, pois isso pode gerar uma catástrofe, como a própria história da humanidade evidenciou (Brasil, 2018a, 2018b, 2018c).

Ainda em relação aos Direitos Humanos, em 20 de novembro de 1989, a Assembleia da ONU promulgou a Convenção sobre os Direitos da Criança, que embora tenha sido ratificada por 196 países, e seja o documento mais aceito sobre os Direitos Humanos na história da humanidade, foi construída em meio a uma série de negociações visando interesses sociais, econômicos, políticos e históricos. A Convenção entrou em vigor no dia 2 de setembro de 1990 (Unicef, 2024).

Ela é composta por um preâmbulo e 52 artigos que estabelecem, entre outros conceitos, a idade para a pessoa ser considerada criança: desde o nascer até os 18 anos; obrigações por parte do Estado em relação às crianças, como por exemplo, proteção, saúde, segurança e bem-estar. Assim como a DUDH, a elaboração da Convenção foi palco de negociações e conflitos, tendo em vista o contexto de cada país, e exemplo disso foi a definição da idade para ser considerada criança.

As crianças são protegidas pelo ordenamento legal do país e isso implica políticas públicas no sentido de garantir educação, saúde e segurança, gerando impacto significativo no orçamento governamental. Portanto, quanto maior for o período a ser considerado como

criança, maior será o investimento do país para cumprir a lei. Por isso, países como o Marrocos tentaram reduzir a idade para 14 anos, sendo que um dos motivos é associado à cultura daquele país, que tem a tradição de casar as meninas a partir dos 14 anos de idade e, se elas fossem consideradas crianças, isso não seria possível (Arend, 2020). Esse foi o cenário internacional da elaboração dos Direitos Humanos.

Já em relação ao Brasil, o processo de elaboração dos Direitos Humanos também foi cercado de embates e lutas, e remonta à chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, quando os brancos europeus pensavam estar levando a humanidade esclarecida àqueles que eles consideravam com humanidade obscurecida (Krenak, 2019). Os 388 anos do processo de escravização foram marcados por lutas e revoltas. Embora fosse considerado um “negócio” bastante lucrativo, contando com o apoio da Igreja e demais órgãos da sociedade, o período foi marcado por revoltas e confrontamentos contra a violência à qual foram submetidas as populações negra e indígena, e algumas dessas lutas duraram anos, como a Cabanagem no Pará (1835-1840), a Cabanada em Pernambuco (1832-1835) e a revolta dos Malês na Bahia, em 1835 (Sousa, 2016).

Além disso, em um passado bastante recente, o Brasil, entre 1964 e 1985, viveu um período nebuloso, a Ditadura Militar, na qual diversos direitos foram desrespeitados, a dignidade humana foi aviltada e muitas pessoas que ousaram lutar contra esse sistema opressor foram ameaçadas, torturadas e mortas (Ferreira, 2016; Silva, 2023a; Sousa, 2016). Essa situação fortalece a nossa afirmação de que os Direitos Humanos e a cidadania só podem acontecer em um governo democrático, uma vez que a DUDH já estava em vigor, mas o governo totalitário não permitia seu pleno exercício.

Somente em 1985, com a retomada da Nova República, os direitos humanos, a cidadania e a democracia começaram a ser aplicados no Brasil, o que resultou em um novo ordenamento jurídico. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciou a

elaboração da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), considerada a Constituição Cidadã, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (Lei nº 8.069, 1990), considerado um marco na proteção dos direitos da criança e do adolescente (Arend, 2020).

É importante destacar que, como parte dos Direitos Humanos, uma série de medidas foram adotadas como uma reparação histórica (Brasil, 2006b; Barbosa & Rostas, 2021) em relação à população negra. Por exemplo, a legislação federal que prevê o ensino das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas de Educação Básica, por meio das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Lei nº 10.639, 2003) e nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Lei nº 11.465, 2008), que modificaram a LDB (Lei nº 9.394, 1996), embora esse processo seja boicotado por aqueles que tentam relativizar as práticas discriminatórias por meio da democracia racial em função da miscigenação (Silva, 2023b).

Nessa mesma linha, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei nº 12.711, 2012), prevê cotas para alunos negros, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e oriundos de escola pública em universidades públicas, e foi recentemente alterada pela Lei nº 14.723 (Lei nº 14.723, 2023), que reduziu para um salário-mínimo a renda *per capita* para preenchimento das vagas por alunos de baixa renda. A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Lei nº 12.288, 2010), que cria o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº 12.990, de 7 de março de 2014 (Lei nº 12.990, 2014), que reserva 20% das vagas em concursos públicos para pessoas negras.

Outro ponto de destaque é o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (Decreto nº 4.887, 2003), que estabelece o processo de regulamentação e titulação de terras dos quilombolas, motivo de grandes lutas, que muitas vezes resultam em morte. Ainda, a Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação (Resolução nº 8, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, garantindo aos quilombolas uma

educação centrada nos seus saberes seculares, o que se constitui como uma forma de preservar e valorizar a sua cultura (Santos, Ferreira & Moreira, 2024).

Os quilombolas são os descendentes dos negros e povos indígenas que fugiram das fazendas dos senhores de engenho e buscaram a liberdade em terras longínquas de difícil acesso. Assim, tentavam evitar que fossem capturados e levados de volta para as senzalas onde recebiam tratamento desumano e eram forçados a trabalhar por longas horas, sem alimentação adequada, sem pagamento e sem dignidade.

A terra, para os quilombolas, é o fruto do sustento, simboliza a liberdade e a possibilidade de construir um novo lar (Santos, Ferreira & Moreira, 2024). E para evitar que eventos como esse aconteçam novamente, a escravização de pessoas, o Art. 4º da DUDH estabelece a vedação de qualquer tipo de escravidão, e no Art. 5º da nossa Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é garantido a todos o direito à liberdade.

Os Direitos Humanos, que buscam defender a dignidade humana, têm uma profunda relação com a educação antirracista, ou seja, a educação que luta contra qualquer tipo de racismo, seja ele estrutural, de raça, cor, religião, cultural entre outros. Esses comportamentos aviltam a dignidade humana e têm um impacto no desenvolvimento humano e na formação da identidade daquele que sofre o preconceito.

Nas Figuras 29 e 30, organizamos uma linha do tempo com os fatos que consideramos marcos históricos em relação aos Direitos Humanos, iniciando em 1500, com a chegada dos portugueses ao Brasil, que logo em seguida iniciaram o comércio de escravizados, incluindo negros e indígenas, perpassando por leis e eventos, como o livro Superando o Racismo na Escola (Brasil, 2005) que foi considerado uma obra pioneira sobre o tema, quando lançado em 1999, organizado pelo Prof. Drº Kabengele Munanga.

O primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil foi lançado em 2003 e revisado em 2006 para incluir as novas demandas sociais e os tratados que o país

havia ratificado (Brasil, 2006b). Esse documento apresentou uma contrapartida do país, com o objetivo de difundir a cultura de Direitos Humanos no território nacional em função da promulgação, pela Assembleia da ONU em 1993, do programa de ações, que reafirmava o compromisso dos Estados com a proteção e observância dos Direitos Humanos, abordando a Educação Básica, o Ensino Superior, a Educação não formal, a Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e a Educação e Mídia; e o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018b).

A elaboração do marco teórico teve como propósito situar o leitor sobre o longo processo experienciado pela população negra e demais povos flagelados desde 1500 até 2023 e sobre quais medidas foram tomadas no sentido de prevenir que tais atrocidades ocorressem novamente. Assim, as informações foram organizadas de maneira visual, procurando facilitar a compreensão do leitor sobre esse processo.

Figura 29

Linha do tempo com os principais eventos a respeito dos Direitos Humanos entre 1500-1993

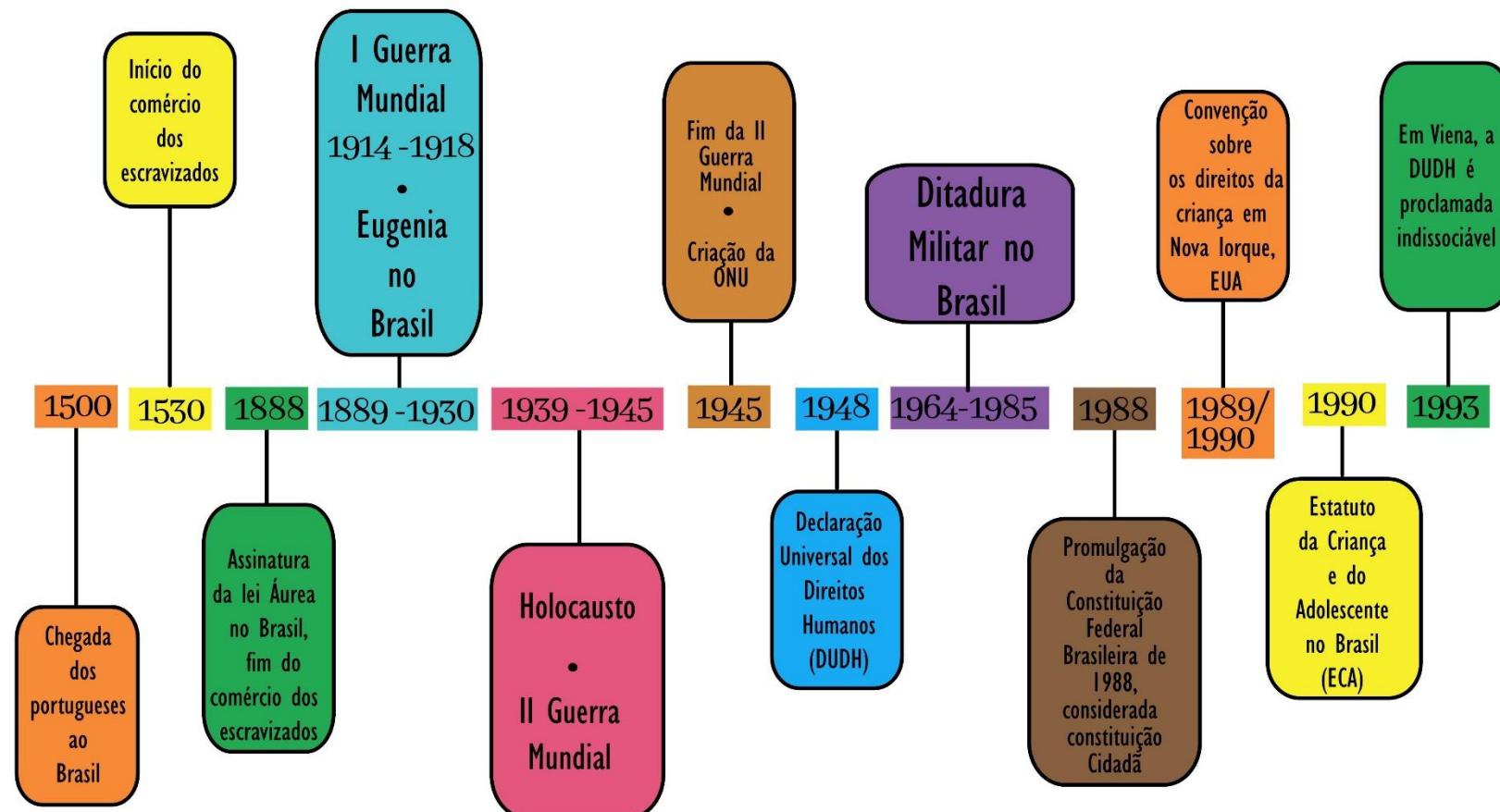
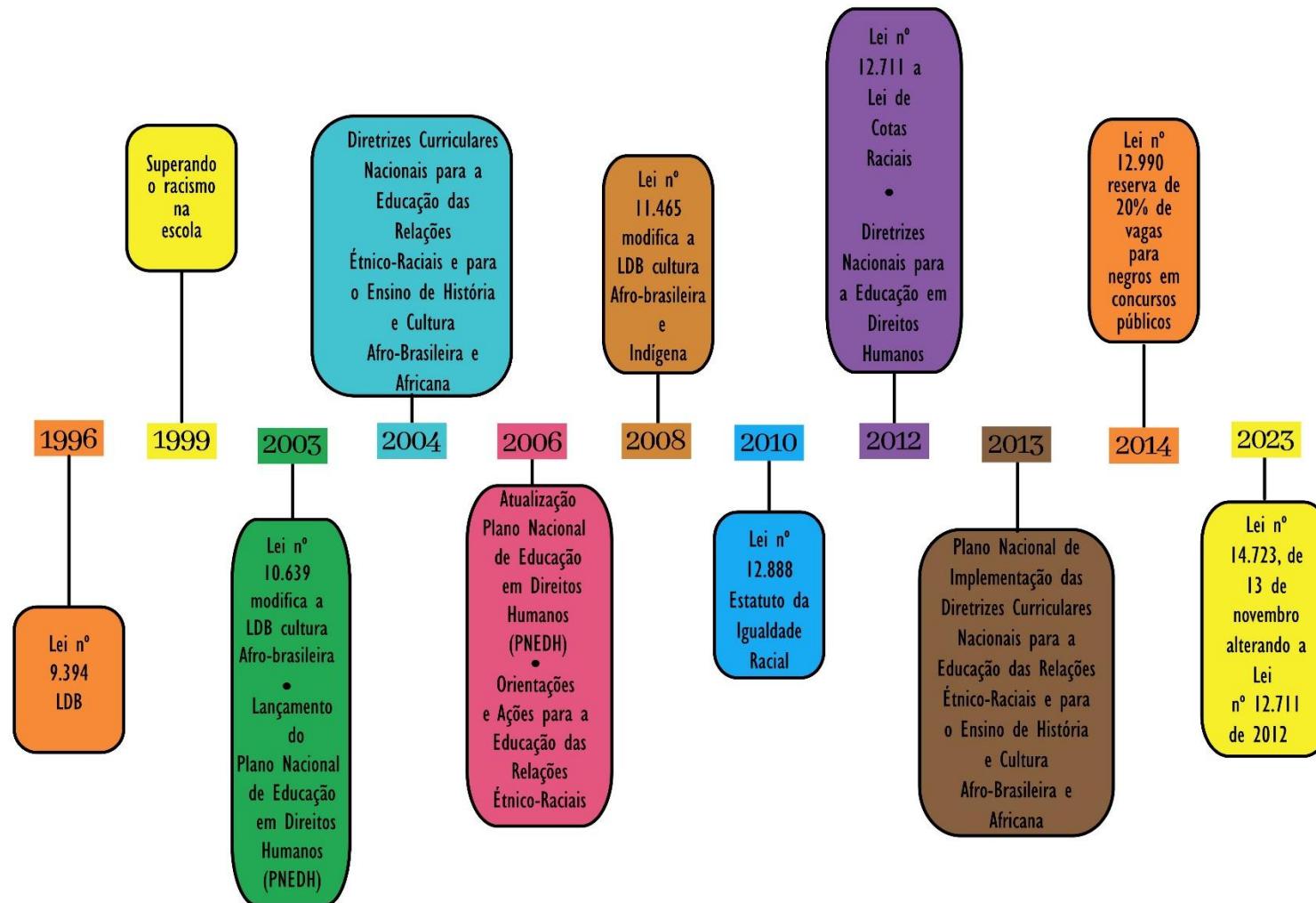


Figura 30

Linha do tempo com os principais eventos no Brasil a respeito dos Direitos Humanos entre 1996-2023



Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH) se constitui no trabalho sistemático desses conhecimentos, de todo esse aparato legal e conceitual para garantir que todo ser humano seja um cidadão. Para tanto, precisamos que a educação cumpra a sua função e seja libertadora (Brasil, 2006b). Mas qual é a função da educação?

Pedroza e Chagas (2016, p. 89) afirmam que a educação tem três funções básicas: “a instrução dos alunos para que se tornem indivíduos com conhecimento e com cultura geral; a formação capaz de produzir indivíduos aptos a se inserir na vida profissional; e a educação para a cidadania ...”. As autoras afirmam que uma escola que possui uma concepção de cidadania contemplará no seu currículo valores como solidariedade, paz e justiça, os quais consideramos fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Para Freire (2018, p. 140), uma educação libertadora é aquela em que os seres humanos se “sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. Por essas razões, afirmamos que a educação, a cidadania e os Direitos Humanos devem ser compreendidos como uma unidade. Um direito humano de estar e agir sobre o mundo, em exercer seus direitos, em ter uma casa, um trabalho, ir ao parque, caminhar pelas ruas sem medo de sofrer qualquer tipo de violência em função da sua orientação sexual ou ser abordado pela polícia por ser considerado suspeito (Bento, 2022).

Com efeito, a Educação em Direitos Humanos (EDH) é uma formação transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, de maneira permanente, continuada e global, que promove valores como respeito à vida, à justiça, à liberdade de expressão, à solidariedade, à empatia, à fraternidade, à igualdade, à honestidade, à tolerância, que valoriza a diversidade cultural, reconhece as diferenças, as diferentes raças e seus respectivos costumes, hábitos e religiões. É uma formação em prol da dignidade humana, de sujeitos humanos, que contribuem de maneira efetiva para a construção de uma sociedade antirracista, contra qualquer prática

desumanizante. Enfim, que vise à construção de uma sociedade equânime (Benevides, 2001; Candau, 2007; Fanon, 2008; Freire, 2021a, 2021b; Hines et al., 2022; Munanga, 2022; Ribeiro, 2019).

O trabalho com a Educação em Direitos Humanos é respaldado por uma ampla legislação, tanto nacional como internacional, que compreende, desde a LDB (Lei nº 9.394, 1996), a qual determina que a Educação Básica deve desenvolver conteúdos relativos aos Direitos Humanos, perpassando pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006a), pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2006b) e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), que preconizam difundir a cultura dos Direitos Humanos no país.

Assim, o objetivo é assegurar a construção de uma sociedade livre, como preconizam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, ambos os documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU) para garantir que o mundo seja um lugar digno para todos os seres humanos.

A Educação em Direitos Humanos deve romper com padrões eurocentrados em detrimento das demais culturas, com relações de dominação étnico-raciais. Deve buscar valorizar a singularidade de cada criança, mas sem perder o foco da igualdade de direitos. Deve instigar a criticidade e a autonomia, incentivar e estimular o debate, a conversa, o respeito pelas diferenças, e trabalhar para reduzir as desigualdades sociais. E garantir a laicidade do Estado no sentido de valorizar toda e qualquer religião.

Candau (2008) considera que o trabalho com a EDH deve ser feito em três dimensões: 1) conscientizar o sujeito sobre os seus direitos; 2) empoderar esse sujeito; e 3) educar para o “nunca mais”, visto que “vivemos uma realidade marcada pela violação dos direitos fundamentais dos sujeitos e dos grupos, pela permanência das desigualdades, dos preconceitos e das discriminações” (Vieira & Moreira, 2018, p. 551).

Defender um mundo humanizado e mais justo implica, necessariamente, abordar a Educação em Direitos Humanos. Uma educação que permita às pessoas lutarem por seus direitos, ao invés de eles serem doados, como defende Freire (2021b), e que favoreça a organização da sociedade civil, busque a transformação social e promova o empoderamento dos grupos marginalizados (Candau et al., 2013).

Candau (2008) alerta que as ações sobre a EDH nos países latino-americanos têm sido realizadas fora do espaço da escola, de maneira informal, pois muitos professores não têm formação nessa área e as iniciativas nesse sentido são bastante tímidas. É importante destacar que os países latino-americanos são “... caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais (Brasil, 2006b, p. 8).

Portanto, é primordial o investimento na formação docente, que instrumentalize o professor para lidar com as manifestações de preconceito em sala, que possa suscitar e mediar discussões envolvendo as questões raciais, que o trabalho com as diversas culturas aconteça de maneira regular e não apenas em datas comemorativas, que a cultura dos Direitos Humanos seja transversal ao trabalho docente. Enfim, que o professor seja agente da educação libertadora defendida por Freire (2021b).

Assim, já que o racismo não reconhece a humanidade da pessoa negra e parda, isso pode mudar por meio do trabalho sistemático com a Educação em Direitos Humanos. Uma vez que a EDH defende a vida e a dignidade humana, de todos, sem exceção, a humanidade da população negra pode ser reconhecida, valorizada e respeitada.

5.3.3 O brincar e a Educação em Direitos Humanos

Em virtude dos fatos mencionados, fica evidente que o brincar e a Educação em Direitos Humanos devem fazer parte de maneira sistemática do trabalho pedagógico da Educação Infantil, uma vez que ambos podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento humano. O primeiro pode constituir-se em uma excelente ferramenta para desenvolver atividades com as crianças que abordem a EDH, ou, até mesmo, criar um clima de jogo (Brougère, 1998) no ambiente, possibilitando o engajamento das crianças.

Os estudos de Bittencourt e Costa (2020) revelam que o desenvolvimento de atividades com crianças sobre os Direitos Humanos tem maior impacto e pode ser mais significativo quando realizado por meio do uso de dinâmicas, jogos, brincadeiras, conversas, vídeos, leitura de livros, entre outras estratégias, ou seja, trabalho diversificado e fundamentado no brincar. As autoras constataram isso, ao longo de sua pesquisa, por meio do grupo de controle, no qual foi possível verificar que as crianças submetidas a atividades brincantes demonstraram maior disponibilidade, engajamento e elaboração de conceitos sobre Direitos Humanos.

Com efeito, a pesquisa de Polido (2021) indicou a redução das ações de desrespeito na escola após a realização de oficinas sobre EDH com o uso de estratégias brincantes. A autora ainda ressalta que o trabalho com a Educação Infantil é mais profícuo tendo em vista o currículo dessa etapa, como preconiza a BNCC (Brasil, 2017b): o brincar e o interagir. Segundo a pesquisadora, a busca por uma sociedade justa perpassa, necessariamente, pelo ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos, e ressalta a importância do trabalho fundamental da escola nesse aspecto, pois, assim como é palco de violência física e verbal, discriminação étnico-racial e outras formas de preconceito, também deve ser palco de luta por uma sociedade justa.

Nessa mesma direção, o trabalho de Souza e Rossi (2019) propôs a formação da moral por meio do uso de jogos com regras, no sentido de trabalhar noções de direitos e deveres. Para tanto, realizou uma oficina com uma turma e constatou que, embora as crianças participassem,

o tempo foi muito curto para desenvolver um tema denso como esse, confirmando a percepção de Bittencourt e Costa (2020) e Polido (2021) sobre a necessidade de um processo longitudinal nas instituições para o ensino sobre Direitos Humanos.

Do ponto de vista de Lundy e Sainz (2018), o trabalho com Direitos Humanos realizado pelas escolas deveria ser um processo de alfabetização jurídica. As autoras citam diversos casos ao redor do mundo que foram a julgamento para fundamentar essa proposição. Partindo do processo de como surgiram a DUDH e a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (Unicef, 2024), argumentam que as crianças precisam conhecer os seus direitos de maneira profunda, dado que só assim poderão identificar quando estes estão sendo violados e, dessa forma, procurar ajuda. Segundo elas, somente um processo de alfabetização jurídica permitiria esse tipo de autonomia.

Entre as diversas violações aos direitos das crianças, as autoras citam a pobreza extrema, salas separadas para crianças imigrantes, a não concessão de documentos a imigrantes, a cobrança de taxas de famílias de imigrantes que, muitas vezes, não têm condições de pagá-las, suspensões disciplinares de crianças por raça, testes acadêmicos que privilegiam determinados grupos, imposição de limites geográficos como critério de admissão, que também são violações aos DUDH. Mas as declarações não têm força de lei, os países as adotam, mas não são obrigados a cumprí-las, abrindo margem para que situações como as descritas aconteçam.

Outro aspecto importante a ser considerado vai ao encontro de que Bezerra, Fávaro, Polacchini e Calore (2020) defendem em sua pesquisa: o direito de a criança ser ouvida e brincar. Os autores relatam diversas violações que são cometidas contra as crianças em seu processo educacional por parte dos educadores, entre eles o direito de se manifestarem e terem sua opinião valorizada, respeitada e colocada em prática. Bittencourt e Costa (2020) posicionam-se nesse mesmo sentido, quando reconhecem que algumas atitudes que acontecem

dentro da escola também se constituem, claramente, como uma violação aos direitos de aprendizagem das crianças, estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017b).

Bezerra et al. (2020) defendem que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para trabalhar as leis e os valores por meio do brincar, pois ela é a base para o desenvolvimento integral do indivíduo, mas alertam que o trabalho com as leis deve ser no sentido de compreender os seus princípios e não focar na punição. Dessa forma, a criança entenderá que as leis existem para garantir que todos tenham seus direitos respeitados.

Das considerações arroladas nesta seção, é importante destacar que o brincar é um direito da criança e uma fonte para o seu desenvolvimento. A Educação Infantil tem várias finalidades e, entre elas, formar pessoas que se respeitem e contribuam para uma sociedade equânime (Souza, Ferreira & Moreira, 2024). Um dos caminhos possíveis para a tarefa perpassa, necessariamente, pela Educação em Direitos Humanos que contemple todas as raças, cores, culturas e religiões.

5.3.4 O Distrito Federal e a Educação em Direitos Humanos

Na seção anterior, abordamos os cenários internacional e nacional do que diz respeito aos Direitos Humanos, à Educação Infantil e ao brincar. Este estudo teve como lócus de pesquisa uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Assim, abordaremos alguns aspectos da organização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o nosso cenário de pesquisa.

O Distrito Federal (DF) é uma região em formato de retângulo localizada na Região Centro-Oeste do Brasil, precisamente, dentro do estado de Goiás. Ela foi criada para abrigar a capital do país, Brasília, cidade que foi planejada e construída por diversos brasileiros e inaugurada no dia 21 de abril de 1960. Hoje, 2025, o DF tem 35 Regiões Administrativas (RA)

(Figura 31), sendo Ceilândia a maior delas, e a menor, o Setor de Indústria e Abastecimento (SIA) em relação à quantidade de habitantes (Wikipédia, 2024a).

Figura 31

Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: Distrito Federal (Brasil, 2024).

O DF compõe as 27 unidades federativas do Brasil, não tem municípios e sim RA. O DF é a menor unidade federativa do país, e aqui se localizam os três Poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022b), a população do DF em 2022 era de 2.817.381 habitantes.

O DF é uma grande contradição, pois ao mesmo tempo que abriga a maior favela do Brasil, a Sol Nascente, onde a renda média da população é menor que um salário mínimo, abriga o Lago Sul, RA que, segundo o mapa da riqueza (Neri, 2023), tem a maior concentração de renda do país, e, se fosse um município, a região do Lago Sul seria a mais rica do país. Esses dados são bastante contundentes quando pensamos no cenário vivido pelo país em decorrência da pandemia e do impacto dessa realidade nas vidas das pessoas que vivem nessas localidades.

Em 2014, a SEEDF lançou o Currículo em Movimento, fruto de uma construção coletiva envolvendo áreas centrais, regionais e escolas. O documento foi organizado em sete cadernos, entre eles o da Educação Infantil (Distrito Federal, 2018) e o de Pressupostos Teóricos (Distrito Federal, 2014). O primeiro, em função da BNCC, foi revisado em 2018 para adequar o currículo ao documento. Já o caderno de Pressupostos Teóricos permanece inalterado.

O caderno de Pressupostos Teóricos da SEEDF (Distrito Federal, 2014), entre os eixos transversais, traz a Educação em e para os Direitos Humanos em consonância com o previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, abordando a questão em uma perspectiva de uma educação crítica, dialógica, da construção e defesa de direitos aliada com a formação cidadã. Assim, o documento propõe que a linha de atuação da EDH está ancorada em quatro grandes linhas: a) Educação para a Promoção, Defesa, Garantia e Resgate de Direitos Fundamentais; b) Educação para a Diversidade; c) Educação para a Sustentabilidade; e d) Formação Humana Integral.

O caderno defende que o Projeto Político-Pedagógico de cada escola conte cole todas as linhas propostas e que sejam desenvolvidas atividades pedagógicas que propiciem a discussão e a formação humana nas dimensões cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política, social e espiritual.

O documento ainda traz as concepções teóricas que norteiam o trabalho da SEEDF: a Psicologia Histórico-Cultural, viés da Psicologia; e a Pedagogia Histórico-Crítica, viés pedagógico. Estas linhas compreendem que o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem se dão em meio às relações, aos embates, às tensões, à imersão na cultura e ao acesso ao conhecimento historicamente construído pelo ser humano.

Em relação ao Currículo da Educação Infantil da SEEDF (Distrito Federal, 2018), o caderno determina que os eixos integradores da Educação Infantil são: educar e cuidar e brincar

e interagir, além de princípios como conviver, participar, explorar, expressar e conhecer. Assim como na BNCC, o documento está organizado em cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em 2021, a SEEDF lançou o caderno O brincar como direito dos bebês e das crianças (Distrito Federal, 2021b). O documento traz artigos discutindo o impacto do brincar e da brincadeira no desenvolvimento da criança, bem como defende o seu espaço na Educação Infantil e a socialização de experiências sobre o tema na rede pública do DF.

Por fim, em 2012 a rede lançou as Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (Artigo 26-a da LDB) (Distrito Federal, 2012) para contemplar o trabalho com a Lei nº11.645, que traz um histórico do processo de constituição da sociedade brasileira, no sentido de justificar o porquê do trabalho com as culturas Afro-Brasileira e Indígena, além de sugestões de como implementar o trabalho em sala de aula, incluindo a Educação Infantil. Em 2024, a SEEDF lançou o Caderno Pedagógico Consciência Negra (Distrito Federal, 2024b) com sugestões de ações intervencionistas, sites, filmes e artistas entre outros, no sentido de instrumentalizar o trabalho docente sobre o tema.

Todos os documentos mencionados estão disponíveis para download no site da SEEDF e devem compor a organização do trabalho pedagógico de todas as escolas da rede pública do DF.

6. O CAMINHO DA PESQUISA

Figura 32

Desenho feito pelo Rebel na 6^a roda de conversa sobre empatia



Sete dias a semana tem¹¹

*Sete dias a semana tem,
quando um acaba outro logo vem!*

*Sete dias a semana tem,
quando um acaba outro logo vem!*

Domingo

Segunda

Terça

Quarta-feira

Quinta-feira

Sexta-feira

Sábado que bom!

(Vanderluce, 2021)

¹¹ A letra da música que abre este capítulo integrava a rotina diária das crianças. No momento de rodinha, Sassenach cantava com as crianças, perguntando ao final da canção em que dia estávamos. Elas demonstravam interesse em cantar a música e em fazer a coreografia associada.

Se os negros estão nas ruas, os brancos conscientes estão com eles, juntos. Então, é preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades.

(Munanga, 2018).

Nesta seção do trabalho, apresentaremos o caminho percorrido pela pesquisadora para desenvolver este estudo. Desse modo, é importante, inicialmente, considerar que esta é uma Pesquisa Qualitativa do tipo Participante, na qual a pesquisadora tem a intenção de fazer uma intervenção na realidade, além de ser uma forma de investigação que procura interpretar os fenômenos que ela vê, ouve, enxerga, organiza e entende buscando a conscientização do oprimido e do opressor (Creswell, 2010; Freitas, 2009; Lara & Molina, 2011).

As interpretações são marcadas pela história, pelo contexto e pela origem tanto dos participantes quanto da pesquisadora. Além disso, a abordagem qualitativa nos permite focar nas experiências de cada um dos colaboradores da pesquisa, em suas vivências e em seus processos de desenvolvimento, em suas contradições e construções (Freitas, 2004, 2009).

6.1 Método de Pesquisa

A partir do objetivo geral desta tese: analisar como as crianças da Educação Infantil constroem conceitos sobre Direitos Humanos em rodas de conversa em uma Perspectiva Antirracista, optou-se pela Pesquisa Participante (PP), a qual une a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa em busca de soluções para os problemas que a sociedade apresenta e visa criar possibilidades de reflexão e conscientização do papel que cada um exerce nessa sociedade. Desta forma, a Pesquisa Participante tem como foco uma abordagem fundamentalmente dialógica e dialética, comprometida com o processo de transformação pessoal e coletiva (Lara & Molina, 2011).

Schmidt (2006, p. 14) afirma que a Pesquisa Participante está entrelaçada com a ideia de democratização da universidade e com o rompimento do paradigma positivista. A autora

assevera que o termo participante abriga o plural e o diverso, sugere ainda que o pesquisador é convocado “... a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor” e assim defende que esse método de pesquisa é uma renovação das ciências humanas, bem como um aprofundamento, uma vez que trouxe consigo alteridade e autorreflexão para a pesquisa qualitativa, isso porque “... acolhe diferentes vozes e procura o diálogo com saberes advindos da experiência de viver, ... na medida em que promovem a crítica tanto das concepções dogmáticas e excessivamente generalizantes quanto das representações estigmatizantes e preconceituosas ...” (Schmidt, 2006, p. 38).

Do ponto de vista de Nascimento, Denardin e Quadros (2024), a PP tem raízes nas lutas de classes, o que vai ao encontro da nossa proposta, uma vez que os grupos considerados como minorias, que na verdade não o são (negros e pardos, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres), lutam há séculos pela vida, pela sua humanidade, pela sua liberdade. Segundo os autores, a PP tem um caráter emancipatório, educativo e libertário. Eles definem três características da PP, a saber: 1) está a serviço das classes sociais oprimidas e objetiva uma transformação; 2) demanda a participação de maneira ativa de todos os envolvidos e controle do conhecimento; e 3) a PP tem um compromisso com o processo educativo. Importa saber que essa última característica é inspirada na pedagogia de Paulo Freire, que tanto lutou pela emancipação das pessoas por meio da educação.

6.2 A ética na pesquisa

O primeiro passo para realizar esta pesquisa participante foi submeter o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, requisito obrigatório de acordo com a legislação Resolução CNS/MS nº 196 de 1996, atualizada pela Resolução CNS/MS nº 466 de 2012 e pela Resolução CNS/MS nº 510 de 2016 (Conselho Nacional de Saúde, 1996, 2013, 2016), que regem o comportamento do pesquisador e os procedimentos de pesquisa com seres

humanos no Brasil. O processo de revisão no Comitê de Ética iniciou-se em maio de 2023 e foi concluído com a emissão do parecer consubstanciado nº 6.206.067.

Em agosto de 2023, entrei em contato com a Coordenação Regional de Ensino (CRE), por meio de e-mail, solicitando autorização para realizar a pesquisa no Jardim de Infância selecionado. A CRE formalizou e enviou o processo via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) para a escola, informando a solicitação de pesquisa em uma turma do 1º período, e logo em seguida visitei a escola e conversei com a vice-diretora. À época, ela sinalizou que havia uma professora em potencial, e anotou meu contato para dar o retorno sobre o aceite dela. Em setembro, na mesma semana da publicação do parecer final do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), recebi o aceite da professora.

Todos os participantes da pesquisa: professora, Educadora Social Voluntária (ESV), crianças, pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Livre Consentimento (Clipart Panda, 2020; Emogipedia, 2020; Fernández, 2015; FreePik, 2020a; Red Rover Clipart, 2023) para participarem (Anexos A, B, C, D; Apêndice A e B). A exceção foi o McQuenn, nome escolhido pela ESV que acompanha a turma, pois ela afirmou que a criança demonstra gostar muito do desenho Carros e, como ele ainda não comprehende o que significa participar da pesquisa, sua autorização foi concedida apenas pelos seus pais.

Foram coletados dois tipos de consentimento dos grupos das crianças. Em relação ao grupo Ubuntu, constituído por quatro crianças, foi coletado o Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa e gravação de áudio e vídeo; quanto ao segundo grupo, com seis crianças, Muntu, foi coletado o Termo de Consentimento de Participação na Pesquisa e de Observação. Ao todo, nove crianças assinaram o consentimento e dez pais e/ou responsáveis assinaram os documentos solicitados.

Ao final do trabalho de campo, foi entregue para todos os pais uma carta (Apêndice C) (Maria, 2017) da pesquisadora agradecendo sua colaboração e informando, em linhas gerais, o

trabalho que havia sido realizado. A carta foi entregue pela professora na reunião de pais no dia 9 de dezembro de 2023 e se constituiu como uma devolutiva para os pais sobre o trabalho desenvolvido com suas crianças.

Com esta pesquisa, espera-se compreender como as crianças aprendem noções de Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista em rodas de conversa. A partir dos resultados, pretende-se propor reflexões nos ambientes escolares acerca de ações por uma educação democrática e acolhedora das diversidades. Portanto, a expectativa é contribuir para uma sociedade igualitária e equânime.

No sentido de manter a anonimidade de cada participante, foram adotados nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, a pedido da pesquisadora. Apenas a pesquisadora e suas orientadoras têm acesso às informações coletadas (vídeos, áudios e fotos) ao longo da pesquisa, conforme previsto no formulário assinado pelos colaboradores. Os dados serão armazenados pela pesquisadora pelo período de dez anos, e depois serão deletados do drive virtual onde estão salvos. As informações foram/serão utilizadas nesta tese, artigos, capítulos de livros e apresentação em encontros científicos, podendo-se utilizar os resultados das análises.

6.3 Cenário da pesquisa e participantes

6.3.1 Caracterização do Jardim de Infância selecionado

O Cruzeiro, região onde foi realizada a nossa pesquisa, é a 27^a em relação à quantidade de moradores no DF. Fica a 8 km de Brasília e faz parte da área de tombamento de Brasília que foi considerada pela Unesco como patrimônio mundial em 1987. A cidade é dividida em dois bairros: Cruzeiro Velho, onde a maioria dos imóveis são casas, e o Cruzeiro Novo, onde a maioria das residências são apartamentos.

A região tem uma concentração significativa de militares, fica próxima ao SIA, local com diversos estabelecimentos de venda por atacado de produtos alimentícios, e tem a Ceasa

(Centrais de Abastecimento), que vende e distribui produtos de hortifruti para todo o DF e região do entorno (Wikipédia, 2024a).

As escolas situadas no Cruzeiro fazem parte da Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Plano Piloto, uma das 14 CRE da SEEDF. O Jardim de Infância selecionado para a pesquisa está localizado em uma região central do Distrito Federal, próximo a uma creche e a uma escola de Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Assim, se os pais desejarem, as crianças podem estudar por vários anos em uma mesma região. As instituições, nos meses de outubro e novembro, promovem visitas entre as unidades para ambientar as crianças que mudarão de escola no ano seguinte, no sentido de promover a sua ambientação, conforme previsto no Projeto de Transição da SEEDF (Distrito Federal, 2021a).

O Jardim de Infância funciona em dois turnos: matutino, com sete turmas, sendo quatro 1º períodos e três 2º períodos; e vespertino, também com sete turmas, sendo três 1º períodos e quatro 2º períodos. A instituição atendeu em 2023 cerca de 259 crianças oriundas da própria Região Administrativa, de regiões próximas e do entorno do Distrito Federal, distribuídas entre os dois turnos, sendo 130 matriculadas no turno matutino e 129 no turno vespertino.

Quanto aos recursos humanos, a direção da instituição é composta por um diretor, uma vice-diretora, um chefe de secretaria e uma supervisora pedagógica, sete professoras efetivas e sete de contratação temporária e seis Educadores Sociais Voluntários. Há, ainda, servidores da limpeza e preparação da merenda terceirizados, três professoras readaptadas¹², uma orientadora educacional e uma professora da Sala de Recursos Generalista¹³.

Quanto aos recursos físicos, a escola é estruturada em dois blocos: o bloco A, que possui quatro salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de leitura, uma sala do Serviço de

¹² Professores readaptados são profissionais que, em função de um problema de saúde, são afastados de sala de aula, de maneira definitiva, e passam a desenvolver trabalhos de natureza administrativa ou pedagógica.

¹³ De acordo com a Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2023, p. 126), a Sala de Recursos Generalista é um “espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, em que a finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em Unidade Escolar de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA.”

Orientação Educacional, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala de direção, um banheiro feminino, um banheiro para a comunidade, um banheiro externo PNE, um espaço coberto para atividades de psicomotricidade/recreação, um parque infantil com areia e espaço verde.

O bloco B possui rampa para acesso de cadeirantes, cinco salas, sendo: uma sala de professores com banheiro para adultos, três salas de aula, um refeitório, uma cantina, uma sala de servidores com dois banheiros, um interno e um externo, uma horta, área verde e uma quadra de esportes coberta. Todas as salas de aula possuem banheiros infantis internos, sendo um adaptado para PNE e bebedouros. A escola também possui dois lavatórios externos, dois localizados nas entradas de cada bloco e um em frente ao parque infantil.

6.3.2 Caracterização da turma e da sala

A turma selecionada reunia 10 crianças matriculadas e poderia receber até 15, observando a Estratégia de Matrícula da SEEDF 2023 (Distrito Federal, 2023) que assegura a redução da quantidade de crianças por turmas de 1º período de 18 para 15, quando a turma tem duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculadas. Esta turma tem duas crianças com TEA, uma com nível 1 e outra com nível 2 de suporte, conforme a classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014).

Além da professora, a turma tem uma Educadora Social Voluntária (ESV) que auxilia as crianças com TEA nas atividades da vida diária. A sala da turma fica localizada no bloco A, possui um banheiro, um filtro de parede e uma área coberta. A sala tem uma carteira escolar que é utilizada como mesa da professora, três conjuntos de mesa escolar infantil com quatro cadeiras, uma estante de aço com seis prateleiras com jogos de encaixe, um armário de madeira com duas portas e diversos materiais pedagógicos, um quadro branco, um varal com trabalhos pendurados com pregadores, um calendário colado na parede confeccionado de borracha, um

alfabeto móvel colado acima do quadro branco colorido, um espelho e uma estante estreita de madeira.

6.3.3 A rotina da turma

O turno de aula dessa turma é o matutino, com entrada às 7h30, sendo as crianças liberadas a partir das 12h. Quando iniciei o trabalho com a turma, a entrada coletiva estava suspensa em função do calor excessivo que fazia no Distrito Federal. Para evitar a retirada do horário de parque, a direção e os professores optaram pela ida direta das crianças para a sala de aula, ao invés da área de recreação em frente às salas.

Logo no início da aula, as crianças vão direto para o parque de areia. Ao chegarem à escola, deixam a mochila na sala, colocam sandálias e vão para o parque da escola onde brincam livremente. O jardim oferece alguns brinquedos como baldes e pás. No segundo momento, são encaminhadas para a quadra coberta da escola onde podem brincar livremente, ou a professora faz sugestões de brincadeiras ou coordena algumas. Na quadra tem uma casa de plástico grande que permite que cinco ou seis crianças fiquem dentro dela simultaneamente.

Após a quadra, as crianças vão para o terceiro momento: buscar o lanche na cantina da escola, seguido pela volta à sala de aula para consumir o lanche. O quarto momento é a rodinha. A professora senta-se no chão com as crianças e faz o calendário, quantos somos, como elas estão (cada criança diz se está bem ou não e justifica a sua resposta), cantam cantigas e músicas infantis e a professora explica a atividade do dia.

No quinto momento, as crianças realizam a atividade programada para o dia. No sexto momento, dependendo do dia da semana, elas têm: às segundas-feiras: contação de história e brincar com o brinquedo trazido de casa; às quintas-feiras: psicomotricidade; e por fim, às sextas-feiras: poderia ser um piquenique, banho de mangueira, eventuais festas de aniversário etc.

Após realizarem qualquer atividade envolvendo materiais descartados no chão da sala ou areia do parquinho, a professora solicitava que executassem a limpeza da sala. Então, cada criança se dirigia ao armário da professora, pegava um rodo ou uma vassoura e uma pá, tamanho infantil e, juntas, limpavam a sala. Quando concluíam a tarefa, devolviam os utensílios para o armário.

Diante dessa organização, foi acordado entre a professora e a pesquisadora que o quinto momento seria o melhor para fazer as rodas de conversa, uma vez que as crianças já estavam acostumadas a realizar as atividades.

6.3.4 A professora da turma

A professora Sassenach é concursada da SEEDF há 17 anos, fez o curso normal de nível médio e depois formou-se em Letras. Casada com um músico, mãe de um adolescente, adora ver séries. Inicialmente escolheu o magistério por falta de opção, pois é oriunda de uma cidade do Nordeste sem muitos recursos, mas hoje não consegue se imaginar fazendo outra coisa.

Professora da Educação Infantil há 16 anos, por um breve período atuou no 4º ano, mas logo retornou para a EI. Antes de trabalhar na SEEDF, atuou como professora temporária no estado de Goiás. Em nossa última entrevista pedi que a professora escolhesse um pseudônimo para a pesquisa, e ela escolheu Sassenach. Quando perguntei o significado, ela disse que é fã da série Outlander, e esse é o nome que o personagem principal usa com a protagonista da série.

O primeiro contato com a professora da turma foi por meio do aplicativo WhatsApp, no dia 13 de setembro de 2023. A direção da escola informou-lhe meu telefone e combinamos de nos encontrar no dia seguinte. Contudo, por uma série de problemas de saúde da professora, nosso primeiro encontro aconteceu no dia 20 de setembro, no próprio Jardim de Infância.

Nossa conversa aconteceu durante o horário do parque de areia das crianças e fluiu de maneira leve, pois ela foi bastante receptiva. Quando retornamos para a sala de aula, onde as crianças se preparavam para a quadra, fui apresentada para a turma, sendo dito que eu estaria com eles a partir daquele momento. Desde então, até o dia 6 de dezembro de 2023, permaneci na turma, observando de maneira participativa, realizando as rodas de conversa e fazendo alguns registros no meu diário de campo.

6.3.5 A Educadora Social Voluntária

Por ser uma turma inclusiva, com duas crianças autistas, foi designada uma pessoa para acompanhar a classe. O processo de escolha do profissional é feito no início do ano letivo por meio de análise de currículo. Cada escola tem autonomia para realizar a sua avaliação, sendo que o resultado deve ser amplamente divulgado. Segundo a Portaria nº 28/2024 (Distrito Federal, 2024a), que regulamenta a escolha desse profissional, o E.S.V.:

O Educador Social Voluntário (ESV) é uma função voluntária, com turno de 4h diárias, podendo ser estendido para 8h, com o objetivo de

... auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e TEA nas atividades diárias, autônomas e sociais que seguem: a) refeições; b) uso do banheiro, escovação dentária, banho e troca de fraldas; c) locomoção nas atividades realizadas na U.E. e atividade extraclasse; d) para se vestirem e se calçarem; e) atividades recreativas no parque e no pátio escolar. (Distrito Federal, 2024)

A profissional que atua na turma é mãe de uma criança autista, sendo o segundo ano em que atua como E.S.V. Ela gosta de assistir a doramas (séries coreanas) e de conversar sobre eles, além de beber Coca-Cola. Assim como os demais colaboradores da pesquisa, ela escolheu seu nome: Nunuzete, criado a partir de uma referência coreana. A pesquisadora e Nunuzete já se conheciam, pois a primeira foi professora da filha dela. Essa relação facilitou

o aceite da pesquisa, por parte de Sassenach, como ela mesma relatou em conversa informal com a pesquisadora. Infelizmente, muitos professores temem a entrada de um pesquisador em sua sala de aula com receio de julgamentos pelas histórias de pesquisadores que não dão resposta da pesquisa.

6.3.6 As crianças da turma

A turma foi organizada em dois grupos: o primeiro grupo (que vamos chamar de Ubuntu¹⁴) constituído por quatro crianças; o segundo grupo (que vamos chamar de Muntu¹⁵) com seis crianças. Os critérios para indicar em qual grupo cada criança seria colocada foram: aquelas que costumavam participar com frequência das discussões propostas em sala de aula e a assiduidade escolar.

As atividades com o grupo Ubuntu foram gravadas em áudio e vídeo, ao passo que aquelas realizadas com o grupo Muntu foram registradas por meio de anotações no diário de campo da pesquisadora. Ao todo, nove crianças participaram das rodas de conversa, pois McQueen tinha horário reduzido e saía antes dos encontros, contudo, todo material entregue às demais crianças da turma foi disponibilizado para ele.

Importa considerar que, em um primeiro momento, o foco do trabalho seriam as crianças do grupo Ubuntu e, obedecendo ao princípio da igualdade e da ética na pesquisa, as rodas de conversa seriam aplicadas com as demais crianças do grupo Muntu, ou seja, o trabalho desenvolvido com uma criança deveria ser estendido às demais. Entretanto, conforme o trabalho de pesquisa foi se desenvolvendo, tornou-se impossível não considerar a turma como um todo para as análises, mas como a pesquisa já estava em andamento, optou-se por não enviar

¹⁴ "A palavra Ubuntu está relacionada aos idiomas Zulu e Xhosa do sul do continente africano e significa "humanidade para todos". Muito mais que palavras, Ubuntu traz em si uma filosofia de vida, baseada no respeito e na solidariedade ... e é isso que buscamos, um mundo onde o respeito e a humanidade imperem entre as raças" (Ferreira et al., 2023, p. 122).

¹⁵ Palavra de origem africana, da sociedade Bantu que ocupa a região do sul da África, do Deserto do Saara, e significa seres humanos dotados de inteligência, que utilizam a força e a energia da natureza, um ser humano com identidade e história (Cunha, 2010).

novos formulários para os pais e/ou responsáveis do grupo Muntu sobre autorização para gravação de áudio e vídeo.

6.3.6.1 As crianças do grupo Ubuntu

O grupo Ubuntu era composto por duas meninas e dois meninos, todos escolhidos após a observação da rotina de sala de aula. Elas demonstraram ser crianças participativas, apresentando autonomia e interagindo com os colegas da turma. Assim como foi feito com a professora, cada criança escolheu seu nome para a investigação. As informações a seguir foram coletadas por meio de entrevistas individuais feitas com as crianças, antes de iniciar a 3^a e a 4^a rodas de conversa.

1. Arlequina

É uma menina que na época do início do trabalho de campo estava com 4 anos e 9 meses, tendo completado 5 anos no dia 22 de novembro. Ela tem uma irmã gêmea que estuda na sala ao lado, na turma da professora que trabalha de forma colaborativa com Sassenach. Portanto, nos momentos em que as turmas estão juntas, ela sempre está ao lado da irmã e da Mulher-Maravilha.

Entre as brincadeiras preferidas por Arlequina estão o esconde-esconde e o pega-pega, que ela brinca com sua irmã. Seu brinquedo predileto é o carrinho de boneca. Considera a cenoura a comida mais saborosa, e se fosse um animal seria um gato, porque gosta dele. Se pudesse montar uma loja, seria para cuidar dos animais, ela gostaria de ter um em casa, mas por enquanto ainda não é possível. Embora não saiba o nome, gosta de um desenho de bonecas que trocam de roupa. Arlequina disse que fica feliz quando está comendo cenoura.

2. Hulk

É um menino com 5 anos e 3 meses, nasceu no dia 16 de maio de 2018. É filho único e mora com os pais em uma região administrativa diferente de onde está localizada a escola.

Hulk afirma que seu lugar preferido na escola é o parquinho e sua comida preferida é a galinhada. Gosta muito de se fantasiar, pois isso o deixa feliz. Se um dia fosse abrir uma loja, iria trabalhar com comida. Ele venderia bolo de chocolate, galinhada e brigadeiro. Hulk afirmou que seu desenho predileto foi o que usamos na primeira roda de conversa, Birds, que ele vê no Youtube. Se ele pudesse ser um animal, seria um leão.

3. Homem-Aranha

É um menino com 5 anos e 2 meses, nascido no dia 12 de julho, mora com os pais e uma irmã mais velha. A mãe e a avó materna são professoras e o seu avô ajudou a construir o Jardim de Infância no qual ele hoje estuda. Ele narra essa história demonstrando muito orgulho e a menciona em diversos momentos em sala de aula. A família dele mora próxima ao Jardim de Infância.

O brinquedo predileto do Homem-Aranha é o boneco bebê do Lucas Neto, torcedor do Palmeiras, como seu pai, e a sua música preferida é o hino do clube, que cantou durante a entrevista. Ele adora brincar de pega-pega e sempre fica feliz quando está brincando. Seu lugar preferido na escola é o parquinho. Se fosse um animal, seria o leão para ser o rei da selva, e sua comida preferida é a banana. Quando vai assistir a algum programa gosta muito de ver o Bob Esponja. Ele se declara hacker, pois é um jogador assíduo de Minecraft.

4. Mulher-Maravilha

É uma menina com 5 anos completos, nasceu no dia 21 de abril de 2018. Demonstra gostar bastante de brincar, pois sempre estava me convidando para brincadeiras como corre-cutia, Popeye entre outros. Mora próxima à escola, com a mãe, a avó e um casal de irmãos mais velhos, um deles, inclusive, já foi aluno de Sassenach.

Ela gosta de brincar de boneca e sua comida predileta é a feijoada, mas se lhe oferecer um brigadeiro ela fica tentada a trocar. Mulher-Maravilha afirma que seu lugar preferido na escola é o parquinho, considera que o Jardim de Infância onde estuda é legal, e disse que

ganhar presentes a deixa feliz. Ela faz coleção da boneca Barbie, gosta de pintar desenhos e assistir à animação da Moranguinho e ao programa do Lucas Neto.

6.3.6.2 As crianças do grupo Muntu

O grupo Muntu é composto por seis crianças, sendo quatro meninas e dois meninos. Elas foram observadas e participaram das rodas de conversa também, utilizando o mesmo material do grupo Ubuntu. Cada uma escolheu o seu nome para constar na pesquisa. A idade registrada é aquela que as crianças tinham no início do estudo, em setembro de 2023.

1. Skye (personagem do desenho Patrulha Canina) tem 4 anos e 6 meses, gosta de desenhar e brincar com sua melhor amiga da escola de gato e de pega-pega, tem medo de aranhas e vem dormindo para a escola, pois mora em uma região bem distante da instituição. Ela gosta de passear no shopping com os pais, e sua cor preferida é rosa.
2. McQueen (personagem do desenho Carros) é um menino de 4 anos e 1 mês, diagnosticado com autismo nível 2 de suporte e não verbal. Adora usar o balanço, correr pela quadra da escola e de animais da fazenda, como porco, cavalo e vaca. Seu nome foi escolhido por Nunuzete que o acompanha pois, segundo ela, McQueen demonstra grande interesse por essa animação.
3. Rebel (personagem do desenho Patrulha Canina) é um menino que tem 4 anos e 7 meses, é fã dos Transformers, por isso está sempre brincando com carros e caminhões. É filho único e sempre relata que gosta de ir para a piscina com os seus pais.
4. Cecília (personagem do livro A menina da cabeça quadrada (Nuñez, 2017)) é uma menina que tem 4 anos e 9 meses. É uma criança com autismo nível 1 de suporte, adora

dançar, principalmente se for a música A bruxa que não gosta de ninguém¹⁶, brincar da música Popeye¹⁷, de cantar e desenhar. Tem hiperfoco¹⁸ em água e na língua inglesa.

5. Everest (personagem da Patrulha Canina) tem 4 anos e 7 meses, gosta de usar fantasias, de se transformar em animais, de brincar de boneca e corre-cutia. É uma criança que demonstra alegria e prazer em conversar e quando a pesquisadora estava em sala de aula Everest procurava uma forma de interagir com ela.
6. Pinkie (personagem do desenho My Little Pony) tem 4 anos e 7 meses, é uma criança meiga, gosta de brincar de boneca, de casinha e com as suas amigas de sala. Sua cor preferida é a cor de rosa, gosta de brincar de pular corda e de unicórnios, pois é fã do desenho My Little Pony.

6.4 Os instrumentos de pesquisa e procedimentos

Para Fonseca e Negreiros (2019), a pesquisadora que atua com o método Histórico-Cultural na pesquisa em Psicologia deve aplicar diversos instrumentos de pesquisa, pois quanto mais informações apreender, mais subsídios terá para explicar o fenômeno estudado. Para a coleta das informações a serem interpretadas ao longo da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

6.4.1 Entrevista não estruturada com a professora colaboradora da pesquisa (Apêndice L) e com as quatro crianças do grupo Ubuntu (Apêndice L)

¹⁶ Na música que Sassenach utilizava com as crianças para trabalhar corpo, gestos e movimentos do grupo Batucadan, a letra pede para as crianças que não querem virar nem pularem, rodarem, dançarem entre outros comandos. <https://www.youtube.com/watch?v=9ey4lgm6YD0>.

¹⁷ Brincadeira que precisa de duas pessoas: uma de frente para a outra. Elas cantam a música e vão batendo as mãos seguindo o ritmo da música: Popeye, Popeye/Popeye foi à feira/E não sabia o que comprar/Comprou uma cadeira/Para a Olívia se sentar/A Olívia se sentou/A cadeira esborrachou/Coitadinha da Olívia/Foi parar no corredor/Corredor estava sujo de poeira/ A coitadinha da Olívia foi parar na geladeira/Geladeira estava suja de mingau/Coitadinha da Olívia foi parar no hospital/Hospital estava sujo de remédio/Coitadinha da Olívia foi parar no cemitério.

¹⁸ Pessoas autistas geralmente apresentam hiperfoco, que é um grande interesse por um objeto ou assunto.

A entrevista não estruturada no âmbito do método Histórico-Cultural é um encontro entre duas pessoas para conversar, em que o pesquisador tem o objetivo de obter mais informações sobre determinado tema ou assunto e, também, sobre o próprio entrevistado. Assim, entram em relação, na qual o pesquisador procura conhecer as experiências sociais e culturais do interlocutor, e entrevistador e entrevistado constroem uma experiência dialógica (Freitas, 2004).

Essa técnica permitiu à pesquisadora conhecer a organização do trabalho pedagógico da professora, entendendo como ela desenvolve, a partir da sua formação, uma prática voltada para o brincar e o cuidar. A entrevista também permitiu compreender em profundidade as concepções da professora sobre o brincar e sobre os Direitos Humanos. As entrevistas com a professora aconteceram em dois momentos: no início e no final da pesquisa.

As entrevistas com as crianças do grupo Ubuntu aconteceram depois da 3^a roda de conversa, quando elas estavam um pouco mais familiarizadas com a pesquisadora. As crianças foram encaminhadas à sala de leitura e foram convidadas a se sentarem no chão forrado de tatames de borracha. A pesquisadora iniciou a conversa simulando um programa televisivo de entrevista, utilizando a caneta como se fosse um microfone, e as crianças responderam às perguntas sobre a escola, brincadeiras e brinquedos preferidos, o nome delas na pesquisa e o que gostam de comer.

6.4.2 Observação participante da pesquisadora nas atividades desenvolvidas pela professora na escola com as crianças

A observação participante de cunho Histórico-Cultural deve ser compreendida como um processo que vai além da participação, pois está centrado na análise interpretativa dos eventos descritos e nos fatores que compõem a dialética daquela experiência, daquele momento, e como o individual e o social se entrelaçam (Freitas, 2004). Dessa forma, a

pesquisadora se torna parte do evento e, ao mesmo tempo, está apreendendo informações que lhe possibilitem descrever e explicar o fenômeno em questão. Assim, a observação participante das atividades desenvolvidas pela turma foi um aspecto muito significativo desta pesquisa, pois permitiu à pesquisadora conhecer o repertório de brincadeiras da docente, a dinâmica da turma, criar vínculos, brincar com as crianças e perceber como interagiam entre si e com a professora.

O processo de observação da turma rapidamente evoluiu para a participação. A relação com a turma foi se estreitando e, em diversas ocasiões, foram desenvolvidas atividades com as crianças, principalmente brincadeiras dirigidas no pátio coberto da escola, algumas sugeridas por mim, outras pela turma. A pesquisadora chegou a participar dos ensaios e da apresentação da cantata de encerramento do ano letivo, assim, o processo de observação aconteceu ao longo de toda a pesquisa.

A turma foi acompanhada pela pesquisadora em diversos momentos, dentro e fora de sala de aula, tais como: banho de mangueira, festas de aniversário, piquenique, leitura de livros infantis em sala de aula a pedido das crianças. Além disso, a pesquisadora encenou para as crianças a música *Duelo de Mágicos* do grupo Palavra Cantada (Duelo de mágicos, 2013), a pedido de Sassenach. A pesquisadora e a colega de trabalho da professora fizeram a apresentação para todas as crianças do 1º período da escola, em 6 de dezembro de 2023 (Figura 33).

Figura 33

Registro da apresentação da música Duelo Mágico



Como a pesquisadora é contadora de história, foi convidada pela Sassenach a fazer essa atividade com a turma, tendo sido escolhida a história: Os três porquinhos malvados e o lobo bom (Pichon, 2010). Tendo em vista o trabalho colaborativo entre Sassenach e a turma do 1º período B, ela perguntou se poderia convidar as crianças da outra turma. Após o aceite da pesquisadora, organizamos a área de psicomotricidade com tatames de borracha, e a contação da história foi realizada utilizando objetos, conforme a Figura 34.

Figura 34

Registro da contação de história com uso de objetos



A pesquisadora acompanhou a turma no parquinho de areia, na quadra coberta, no refeitório do lanche, nas atividades em sala de aula, na área de psicomotricidade, na sala de contação de história e explorando as áreas livres da escola. Além disso, diante do objetivo de

Sassenach de as crianças colorirem e cortarem o quebra-cabeça e, tendo em vista a facilidade da pesquisadora com trabalhos envolvendo imagens e material impresso em diversificados papéis, voluntariei-me para produzir o material para a professora trabalhar com a turma (Apêndice D) (Como fazer em casa, 2021; Klev.CLUB, 2023).

A imersão foi tão profunda que a pesquisadora, no fim do ano, recebeu lembranças dos pais como se fosse parte da equipe da escola. Ainda sobre a imersão, a avó do Homem-Aranha levou um bolo para o encerramento do ano letivo escolar e no topo do bolo estavam várias placas com o nome de todas as crianças da turma, da professora, da E.S.V. e o da pesquisadora. Além disso, nos dias em que, por uma razão ou outra, esta não comparecia à escola, no dia seguinte as crianças perguntavam por que havia faltado, pois tinham sentido sua falta.

O último encontro com a turma foi em 6 de dezembro, quando a escola promoveu uma série de atividades para as crianças. Elas foram fantasiadas, o lanche foi especial e a pesquisadora entregou para cada criança uma lembrança contendo uma bola e uma bolinha de sabão, com um cartão agradecendo a sua participação e o carinho com que foi recebida.

6.4.3 Conversas informais com a professora, as crianças, a E.S.V. e os pais/responsáveis

As conversas informais são momentos em que a pesquisadora está na relação com os colaboradores e surgem diálogos que contam sobre os processos e contextos socioafetivo e histórico, que circunscrevem as experiências do indivíduo. Swain e Spire (2020) argumentam que conversar com pessoas é um elemento constitutivo da pesquisa qualitativa e que a conversa informal foi a base das primeiras pesquisas conduzidas por antropólogos.

Nessa mesma linha, Pope e Mays (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa geralmente utiliza diversos métodos, entre eles, a conversa informal. Assim, as conversas informais foram importantes neste trabalho, pois revelaram pensamentos, reflexões e considerações sobre as

situações experienciadas pelas crianças e pelos colaboradores, professores e familiares, as quais poderiam não ser reveladas em um momento formal de entrevista (Ferenhof, 2018).

Um desses momentos aconteceu quando a pesquisadora estava aguardando o início do evento da Cantata de Natal, quando o Homem-Aranha e sua mãe se aproximaram perguntando se ela era a pessoa que estava fazendo o trabalho na turma. Após confirmar sua identidade, a mãe relatou a situação que aconteceu em casa com seu filho e seus familiares sobre a palavra empatia, fato que será aprofundado nos resultados.

6.4.4 Roda de conversa com as crianças da turma

A roda de conversa é um instrumento de pesquisa que promove a interação entre a pesquisadora e os participantes, um momento de conversa que se configura como espaço de formação, no qual as experiências ali vividas podem modificar opiniões. Um espaço de fala que pode proporcionar às crianças a elaboração e a identificação de conceitos. Também se traduz em um momento de confraternização e troca de ideias e reflexões sobre determinado assunto ou tema, por isso se constitui como um instrumento de produção de informações com diversas dimensões e significados (Ribeiro, Krüger-Fernandes & Borges, 2020). A roda de conversa permitiu à pesquisadora conhecer a noção de cada criança sobre as palavras trabalhadas, explorar os temas, ouvir as crianças e trabalhar noções de Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista.

Assim, concordamos com Souto (2025, p. 107) quando ela afirma que a roda de conversa deve acontecer em um ambiente de acolhimento, onde haja o desejo de trocar vivências, de “maneira sensível e atenta”, e no caso da nossa pesquisa, isso se complexifica, pois o nosso público-alvo eram crianças, muitas vezes silenciadas, desacreditadas, ou até mesmo ignoradas como produtoras de conhecimento.

Ao longo da nossa jornada no Jardim de Infância, foram feitas 12 rodas de conversa com a turma, as quais aconteceram no quinto momento, logo após o lanche das crianças. Como dito anteriormente, as crianças foram organizadas em dois grupos: o primeiro grupo com quatro crianças, quando a atividade era gravada em áudio e vídeo (Figura 35). O segundo, com seis crianças, com a observação participativa.

Figura 35

Registro da última roda de conversa com as crianças do grupo Ubuntu



As rodas duravam, em média, 20 minutos com cada grupo de crianças. No início da pesquisa foi solicitado um espaço para a realização das rodas. A direção da escola designou a sala de contação de história que era ocupada apenas às segundas-feiras. Contudo, isso funcionou apenas duas vezes. Em todas as outras ocasiões, a sala estava ocupada com material de apresentação, roupas para bazar entre outros. Assim, a pesquisadora procurava o ambiente que estava disponível naquele momento.

Desse modo, nem sempre o ambiente para as rodas foi adequado, pois havia circulação de pessoas nos espaços utilizados, tais como a sala das professoras e a área de psicomotricidade. Por duas vezes ocupamos a sala de aula de professoras que estavam de

atestado médico, e outras duas contamos com a generosidade de Sassenach, que desenvolveu atividades fora da sala de aula para que a pesquisadora pudesse aplicar as rodas de conversa.

As crianças faltavam com regularidade, em razão disso, a pesquisadora estabeleceu a quantidade mínima de três crianças, por grupo, como condição para realizar a roda programada para o dia. A seguir, na Tabela 8 temos a frequência das crianças nas 12 rodas de conversa, organizadas por grupos:

Tabela 8

Frequência das crianças nas rodas de conversa

Roda	Data	Grupo Ubuntu	Grupo Muntu
1^a Roda	17/10/2023	Arlequina Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
2^a Roda	23/10/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
3^a Roda	24/10/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
4^a Roda	25/10/2023	Arlequina Hulk Mulher-Maravilha	Everest Pinkie Rebelde Skye
5^a Roda	13/11/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk Mulher-Maravilha	Cecilia Everest Pinkie Rebelde Skye
6^a Roda	14/11/2023	Arlequina Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Skye
7^a Roda	17/11/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
8^a Roda	20/11/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
9^a Roda	21/11/2023	Arlequina	Cecilia

Roda	Data	Grupo Ubuntu	Grupo Muntu
		Hulk Mulher-Maravilha	Everest Pinkie Rebelde Skye
10ª Roda	24/11/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
11ª Roda	04/12/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye
12ª Roda	05/12/2023	Arlequina Homem-Aranha Hulk Mulher-Maravilha	Cecília Everest Pinkie Rebelde Skye

O primeiro encontro com as crianças foi para coletar o aceite e a assinatura no termo de consentimento. A pesquisadora convidou-as para serem investigadores em sua pesquisa, aproveitando o termo que Sassenach utilizava com a turma quando iam explorar os arredores da escola com uma lupa. Todos aceitaram e assinaram o termo. Logo em seguida a pesquisadora comentou sobre a importância de ouvir e ser ouvido, aguardar o colega terminar de falar e respeitar a fala de cada um. Esses foram os combinados feitos com as crianças no sentido de organizar o nosso encontro e cada um ter a oportunidade de se expressar sem receios.

No segundo encontro, iniciamos o trabalho com os temas, seguindo a rotina de perguntar primeiro o que sabiam sobre a palavra, apresentar o disparador temático e ao longo da atividade, ou no caso dos filmes logo em seguida, ir dialogando sobre o que cada tema suscitou nelas e como poderia ser empregado em nossa sociedade.

A cada encontro era elaborado um cartaz (Apêndice E) com a palavra e a imagem do disparador temático e, antes de iniciar a exploração do novo tema, era feito um resgate do conceito anteriormente trabalhado com as crianças. Importa considerar que no quarto

encontro, para desenvolver o conceito de empatia, a pesquisadora ficou insatisfeita após avaliar o trabalho realizado com as crianças, pois fez uma dinâmica e considerou que o conceito não foi desenvolvido de maneira apropriada, uma vez que o foco das crianças foi correr e brincar, não havendo espaço para conversar sobre o tema proposto. Assim, no encontro seguinte, foi aplicada novamente a roda, utilizando desta vez o desenho da Turma da Mônica.

Isso aconteceu porque o objetivo inicial deste estudo era modificar, junto com as crianças, brincadeiras que Sassenach desenvolvia com elas no dia a dia de sala de aula para trabalhar noções de Direitos Humanos. Contudo, a proposta funcionou até a terceira roda.

No quarto encontro, na primeira tentativa de desenvolver o tema empatia, após a brincadeira, o Homem-Aranha expressou seu descontentamento em modificá-las, tendo sido apoiado pelas demais crianças, levando a pesquisadora a reorganizar as rodas e planejar outras formas de desenvolver os temas, o que culminou no uso de adesivos, livros de colorir e na adaptação de livros de contos infantis, uma vez que manifestaram gostar muito de pintar e ouvir histórias, situação percebida ao longo da observação participante.

Na Tabela 9 temos as 12 rodas de conversa, as palavras trabalhadas e os disparadores temáticos utilizados.

Tabela 9

Tema das rodas de conversa e disparadores temáticos

Roda	Tema	Disparador temático
1º	Respeito	Animação: Birds 3min 25s de duração (Pixar, 2012).
2º	Fraternidade	Contação da adaptação da história: O escorpião e a rã (Alves, 2006).
3º	Solidariedade	Animação: Os pinguins 32s de duração (Pinguins, 2010).
4º	Empatia	1º Dinâmica: com a venda nos olhos, formar duplas entre as crianças e uma guia a outra pela sala observando os obstáculos do espaço e tomando cuidado para não machucar o colega que está sendo conduzido.
5º		2º Desenho: Os azuis, Turma da Mônica 8min (Turma da Mônica, 2017)
6º	Igualdade	Livro para colorir (Tia Karol, 2020; Scholastic, 2017) da adaptação da história (Apêndice I) O patinho feio (Andersen, 1996).
7º	Respeito/Igualdade/ solidariedade/empatia	Fazer um desenho sobre cada um dos temas desenvolvidos (Apêndice L).
8º	Honestidade	Animação: Pinóquio 5min10s de duração (Todolivro Livro Infantil, 2011) e boneco articulado do Pinóquio (Martinelli, 2011) para pintar e montar (Apêndice F).
9º	Amor-próprio	Livro Tudo bem ser diferente de Todd Parr (Parr, 2009) atividade de autorretrato (Apêndice F) e a música Normal é ser diferente (Oliveira, 2015).

Roda	Tema	Disparador temático
10º	Direitos da criança	Livro de adesivos com desenhos para colorir (Apêndices G e H) com os direitos: saúde, educação, brincar, alimentação, proteção, respeito e igualdade (Creathead, 2020; Dani Educar, 2023; Escola dos sonhos, 2020; Escola Educação, 2015; Espaço Educar, 2021; Freepik, 2020a, 2020b, 2022; iStock, 2020; iStock, 2009; Menezes, 2013; NananMama, 2023; PngTree, 2019; Pra gente miúda, 2015; SmartKids, 2023).
11º	Justiça	Adaptação do livro (Apêndice J) A galinha ruiva (Breitman, 2004; Brgfx, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f; Cole, 2022; Ehafse, 2022; Gera, 2020) com adesivos (Pisut Tardging, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, 2023f, 2023g; PNGEgg, 2023; PngWing, 2023; Sonica, 2014; Ylivdesign, 2019; Zezete2, 2015) e desenhos para colorir (Oliveira, 2018) e a música O meu cabelo (Pevirguladez, 2022).
12º	Todos os temas trabalhados	Conversa com as crianças sobre as palavras trabalhadas (Apêndice E) e as ideias delas sobre os temas.

Nota. Ao longo das rodas de conversa, foram utilizados vários desenhos retirados da internet, alguns deles foram aplicados da forma como estavam disponibilizados, outros, que vieram em arquivos editáveis, sofreram alterações ou foram combinados entre si para atender ao planejamento da pesquisadora. Assim, algumas imagens podem não corresponder à imagem disponibilizada no link como consta nas referências.

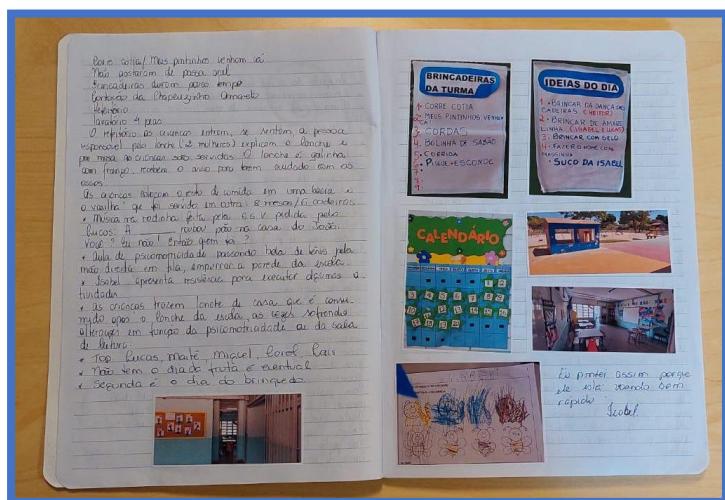
Todas as rodas do grupo Ubuntu foram filmadas e gravadas, e as do grupo Muntu foram registradas por meio da anotação no diário de campo da pesquisadora. A videografia do primeiro encontro foi feita com uma câmera fotográfica, contudo o cartão de memória suportou apenas cinco minutos de gravação e a pesquisadora só percebeu isso ao final da roda. Desta forma, optou-se por utilizar o notebook para evitar que esse problema acontecesse novamente. Todas as filmagens foram feitas de um ponto fixo, pois a pesquisadora não tinha equipe de apoio. Nesse sentido, a gravação do áudio foi crucial para dirimir dúvidas sobre o que foi dito ao longo das rodas no processo de transcrição e vice-versa.

6.4.5 Diário de campo da pesquisadora

O diário de campo, assim como os demais instrumentos, foi pensado na perspectiva Histórico-Cultural (Fonseca & Negreiros, 2019; Freitas, 2004, 2009), e é um documento que permitiu à pesquisadora anotar os fenômenos observados e como eles transformaram as emoções e pensamentos, tanto da pesquisadora como dos colaboradores da pesquisa, conforme a Figura 36:

Figura 36

Diário de campo da pesquisadora



Esse instrumento permitiu a reflexão sobre a sua prática, a tomada de decisões consubstanciadas em situações registradas no diário, enfim, a redirecionar o trabalho e fazer um novo planejamento sobre os rumos da pesquisa. Assim, o diário de campo é um registro das generalizações conceituais do pesquisador, da forma como ele comprehende e se apropria da realidade (Bernardes, 2010).

Para coletar todas as informações que foram interpretadas, utilizamos os seguintes recursos:

- 01 aparelho celular;
- 01 computador notebook;
- 01 tablet;
- 01 caderno;
- 01 resma de folha 75g;
- 50 folhas 180g;
- 01 impressora;
- 01 caixa de giz de cera;
- 01 caixa de lápis de cor;
- 01 caixa de canetinha hidrocor;
- 50 folhas de papel fotográfico adesivo 130g;
- 01 grampeador;
- 01 caixa de som portátil;
- 01 caixa de bailarinas coloridas;
- 03 porquinhos de pelúcia;
- 01 lobo de pelúcia;
- 03 casas de papelão panamá: uma com palha, uma com papel de madeira, uma com papel de tijolos;

- 01 caixote de plástico vazado; e
- 06 desenhos de galinha;
- 01 desenho de galo.

Por meio desses recursos, coletamos impressões, desenhos, falas, músicas, brincadeiras e relações entre as crianças, a professora, a Educadora Social Voluntária e a pesquisadora.

6.5 Estratégias metodológicas

Ao analisar o desenvolvimento humano, Vigotski (2018b) afirma que um mesmo conhecimento terá impacto diferente em crianças com idades diferentes, portanto, a forma de desenvolver o conteúdo deve observar também a faixa etária da criança com a qual estamos trabalhando. Ou seja, crianças de 4 e 5 anos que fazem os processos de generalizações de maneira mais concreta, visual e factual.

O trabalho desenvolvido com crianças deve empregar estratégias que promovam o seu engajamento e a sua disponibilidade. Além disso, as atividades devem permitir que a criança se expresse, estabeleça relações e interaja com os seus pares.

Por essas razões, foram selecionadas estratégias com apelo visual, que permitissem a manipulação, a elaboração e a reflexão por parte das crianças. Foram escolhidos animações, brincadeiras, desenhos, livros, músicas, álbuns, imagens, histórias e adesivos (Figura 37) que permitissem à pesquisadora desenvolver os temas propostos e que pudesse despertar o interesse das crianças.

Figura 37

Atividades desenvolvidas com as crianças ao longo das rodas de conversa

1ª Roda	2ª Roda	3ª Roda
RESPEITO	FRATERNIDADE	SOLIDARIEDADE
4ª Roda	5ª Roda	6ª Roda
EMPATIA	EMPATIA	IGUALDADE
7ª Roda	8ª Roda	9ª Roda
HONESTIDADE		AMOR-PRÓPRIO
10ª Roda	11ª Roda	12ª Roda
		TODOS OS TEMAS
DIREITOS DA CRIANÇA	JUSTIÇA	

Ademais, as estratégias deveriam ser executadas dentro dos 20 minutos disponibilizados pela docente para atividades com as crianças e que já faziam parte da sua rotina. Portanto, foram priorizados vídeos curtos e atividades pelas quais as crianças demonstravam grande interesse como adesivos e histórias (ao longo do processo de observação participante, no momento de leitura, as crianças sempre solicitavam que a pesquisadora fizesse a leitura de um livro para elas) e músicas com coreografia.

Outrossim, importa considerar que o desenho foi escolhido como uma forma de expressão da criança e de seu processo de aprendizagem (Silva, 2020); um instrumento de registro, e por ser o tipo predominante de criação na primeira infância (Vigotski, 2018a), não foi objetivo desta tese fazer uma análise interpretativa do desenho infantil, mas sim utilizar essa técnica que é uma forma de expressão predominante no processo de criação durante a primeira infância (Vigotski, 2018a). É importante destacar, ainda, que no dia da roda de conversa, em que foram feitos os desenhos, não houve a possibilidade de gravar, pois a atividade foi desenvolvida com os grupos Ubuntu e Muntu juntos, aproveitando um momento em que a professora precisou se ausentar da sala. Por isso, não houve registros nem de áudio nem de vídeo.

6.6 O método de análise das informações

No intuito de compreender como as vivências na Educação Infantil permitem o desenvolvimento de noções de Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, adotamos o método Histórico-Cultural (Bernardes, 2010; Fonseca & Negreiros, 2019; Oliveira, 2020) que é desenvolvido a partir da teoria da Psicologia Histórico-cultural. Buscamos entender os fenômenos em movimento, frutos de um processo histórico e complexo, e que devem ser compreendidos e explicados por meio de unidades que representam o todo e contêm em si cada parte do todo (Bernardes, 2010; Fonseca & Negreiros, 2019; Oliveira, 2020).

O método Histórico-Cultural permite a comparação do desenvolvimento da criança, desde que isso ocorra observando a própria criança, dela consigo mesma, uma vez que somos únicos. Assim, deve ser comparado com os diferentes ciclos de evolução ou involução que apresentamos ao longo da vida, ou nas palavras do próprio Vigotski (2018b, p. 54) "... a própria criança com ela mesma em diferentes etapas do desenvolvimento", o que para Vigotski seria a forma mais importante, ou mais relevante, de entender e explorar os processos de avanços ou retrocessos humanos. E, ao fazer isso, o pesquisador deverá observar os três princípios

fundamentais do método elaborado por Vigotski (2007): 1) analisar o processo e não o objeto; 2) não apenas descrever o fenômeno, mas sim explicá-lo; 3) compreender que o comportamento fossilizado foi fruto de um processo que precisa ser investigado, compreendido e explicado.

O método Histórico-Cultural implica a explicação dos fatores, do fenômeno e ir além da descrição, procurando entender as informações conversando com os teóricos. Isso leva a compreender as relações que as pessoas estabelecem no meio em que vivem, e como esse meio e as experiências vividas por elas impactam o seu desenvolvimento, ou como o próprio Vigotski (2018b) definiu, quando algo novo surge. Além disso, possibilita a compreensão sobre quais são os fatores que contribuíram para chegar àquele momento, ao algo novo, àquela situação.

Portanto, esse método nos permitiu interpretar as informações coletadas por meio das rodas de conversa, das entrevistas, das observações, das conversas informais e do diário de campo para atingir o nosso objetivo de pesquisa. Observando os pressupostos de Fonseca e Negreiros (2019), a análise das informações já se inicia no processo de apreensão, seguindo para a descrição do fenômeno estudado, a organização de categorias descritivas que irão surgir das temáticas que se apresentaram com maior frequência ou com maior intensidade.

O método Histórico-Cultural constitui-se em um processo interpretativo, uma vez que a pesquisa deixa de ser apenas um diagnóstico e passa a ser uma compreensão ativa da realidade, em busca de transformações em um movimento dialético em que pesquisador e colaboradores se encontram, produzem sentidos, refletem, aprendem, e a pesquisa passa ser um momento de intervenção e de formação para todos os envolvidos (Freitas, 2004).

Por essas razões, para a interpretação das informações, todos os vídeos e áudios produzidos durante o trabalho de campo foram transcritos pela pesquisadora, acrescidos das

anotações das observações registradas pela pesquisadora no diário de campo com seus pensamentos e percepções.

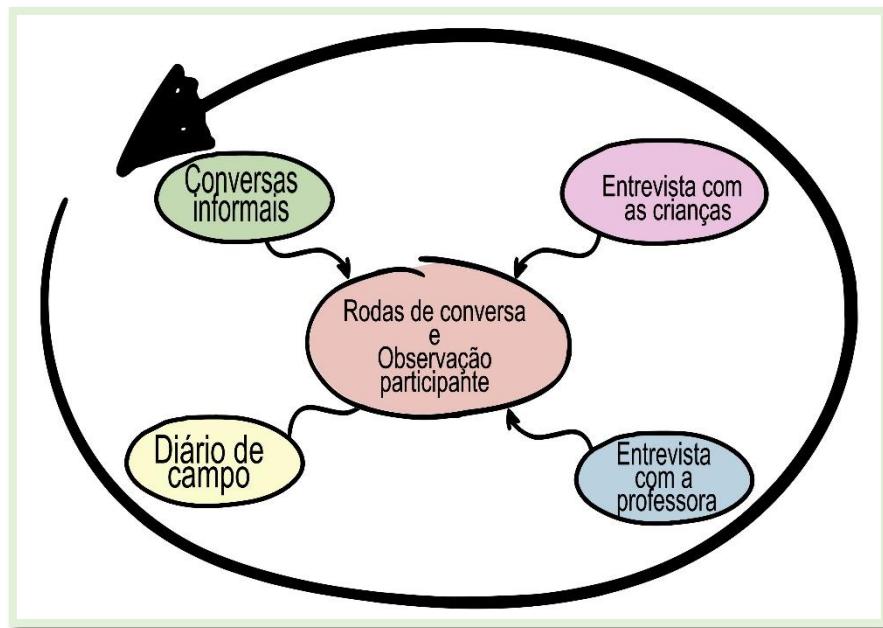
Na perspectiva de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, o primeiro passo para analisar e discutir as informações foi o processo de escrutinação e mapeamento das transcrições pela pesquisadora, observando os trechos que denotavam singularidades, explicações, expressões de ideias, experiências de vida, conceitos ou noções de Direitos Humanos, diversidade, diferenças ou racismo.

Selecionados os objetos de discussão, o segundo passo da análise consistiu em explicar o contexto em que os fenômenos escolhidos aconteceram, e os fatores que concorreram para tanto. O terceiro passo foi a interpretação dessas informações em articulação com a teoria, as quais foram organizadas em cenas.

Importa salientar que as rodas de conversa com os dois grupos e a observação participante compõem o centro de análise deste estudo. Os demais instrumentos (as entrevistas com as crianças do grupo Ubuntu, o diário de campo, as conversas informais e a entrevista com a professora) foram utilizados para explicar o contexto de cada cena, de cada fenômeno, para descrever a realidade, a dinâmica das relações, enfim o processo histórico que cada criança experienciou, conforme a Figura 38.

Figura 38

Mapa do núcleo da análise do processo de interpretação das informações coletadas de acordo com os instrumentos



Observando os objetivos traçados para a tese, foram selecionadas seis cenas de cinco

(5) rodas de conversa:

- 1^a roda de conversa sobre respeito;
- 5^a roda de conversa sobre empatia;
- 6^a roda de conversa sobre igualdade;
- 9^a roda de conversa sobre amor-próprio; e
- 11^a roda de conversa sobre justiça;

E quatro cenas da observação participante.

Ao todo, analisamos dez cenas, que correspondem aos fenômenos que aconteceram ao longo do processo de observação participante e nos momentos de roda de conversa. As cenas foram priorizadas, em detrimento das demais, por nos permitirem responder como as crianças constroem conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista em rodas de conversa; explorar como os conceitos trabalhados e o conhecimento espontâneo que elas já têm; investigar o comportamento das crianças sobre indícios dos conceitos desenvolvidos em

uma Perspectiva Antirracista; e analisar se as crianças se apropriam dos conceitos dos Direitos Humanos por meio da mediação dos produtos culturais em uma Perspectiva Antirracista.

7. RESULTADOS

Figura 39

Desenho feito pela Cecília na roda de conversa sobre o amor-próprio



Ninguém é igual a ninguém¹⁹

Não queira ser aquilo que o outro é
Nem que o outro seja, ora veja
tudo aquilo que você quer.

Ninguém é igual a ninguém
ainda bem, ainda bem!
Ninguém é igual a ninguém
ainda bem, ainda bem!

A gente mesmo se inverte no espelho
o que reflete exatamente esse conselho
Não queira ser aquilo que o outro é
Nem que o outro seja, ora veja
tudo aquilo que você quer.

Tem gente triste que anda mal-humorada
Só vive resmungando, sem dar uma risada
Tem a nervosa que tá sempre irritada
Briga por qualquer coisinha
deixa a gente chateada
E a corajosa que enfrenta coisas novas
fazendo a vida ficar menos dolorosa.

Ninguém é igual a ninguém,
ainda bem, ainda bem!

Negro, branco, pardo ou amarelo,
alto, baixo, gordo ou magricelo.
Moreno, loiro, careca ou cabeludo,
deficiente, cego, surdo ou mudo
Em tudo tem diferença
desde nascença,
no que a gente é, no que a gente faz,
No que a gente pensa,
todos tem diferença
desde nascença
A gente é o que é,
a gente é demais,
a lista é imensa...
viva a diferença!

(Karam, 2005)

¹⁹ A letra da música que abre este capítulo foi uma das canções escolhidas por Sassenach para as crianças apresentarem na Cantata do fim do ano, no dia 29 de novembro, para os pais e responsáveis, ao longo do trabalho de campo. A pesquisadora participou dos ensaios e da apresentação.

A democracia enquanto processo e não como produto acabado não pode ser efetivamente construída se continuarmos a opor a igualdade e a diferença em vez de combiná-las para podermos viver juntos, iguais e diferentes (Munanga, 2022, p. 117).

Neste capítulo, apresentaremos os resultados dos fenômenos investigados ao longo do trabalho de campo. Os fenômenos examinados foram a construção de conceitos científicos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista; as experiências nas quais as crianças se apoiam para elaborar o conceito; comportamentos e atitudes que evidenciam a necessidade do trabalho sistemático com a cultura afro-brasileira. Isso aconteceu por meio da criação de espaços verdadeiros de escuta e expressão da criança na Educação Infantil e da valorização do trabalho da Educação em Direitos Humanos no combate à sociedade patriarcal e colonial.

Os resultados estão organizados em seções, as quais foram nomeadas a partir de frases das crianças; em cada uma delas, descrevemos uma ou mais cenas dos fenômenos mapeados, apresentando o contexto, as atitudes dos participantes e da pesquisadora diante de cada situação. Utilizamos recursos visuais (imagens, vídeos), factuais (experiências das crianças) e concretos (livros, álbuns, adesivos) que permitiram às crianças estabelecerem a relação entre suas experiências de vida (conceitos espontâneos) e o conceito formal apresentado pela pesquisadora, e a realizarem novos processos de generalizações para elaborarem o pensamento conceitual (conceito científico). Na Figura 40 temos o mapa semiótico dos resultados da pesquisa.

Figura 40*Mapa semiótico dos resultados da pesquisa*

7.1 A construção de conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista

7.1.1 Que tem que dar um abraço e respeitar

Na quarta e na quinta rodas de conversa, abordamos o tema empatia, que foi apresentado para as crianças em como se colocar no lugar do outro. A atividade foi desenvolvida ao longo de dois encontros. Para desenvolver o tema, escolhemos em um primeiro momento a dinâmica de conduzir o colega vedado. As crianças divertiram-se bastante, mas não houve tempo para conversar sobre o conceito de empatia após a dinâmica, assim o tema foi trabalhado no encontro seguinte com a animação *Os Azuis da Turma da Mônica* (Figura 41).

Nela, o personagem da Mônica é enviado para uma outra dimensão onde todos os personagens são azuis e ela é a única que tem uma cor diferente. Em função disso ela é discriminada por todos, contudo em determinado momento do desenho ela argumenta que não entende o porquê de ser tratada de maneira diferente, uma vez que ela sente as mesmas coisas que os demais: saudade, raiva, medo, alegria, sono e fome.

Figura 41

Recortes da animação Os Azuis da Turma da Mônica



Fonte: Capturas de tela da animação *Os Azuis da Turma da Mônica* (2017).

Cena 1

A primeira cena é do grupo Ubuntu. É importante ressaltar que o Homem-Aranha participou apenas da segunda roda de conversa. A atividade foi executada na sala dos professores, único lugar disponível naquele dia na escola. Estavam presentes: o Homem-Aranha, a Mulher-Maravilha, o Hulk e a Arlequina (ver Figura 42).

Figura 42

Registro da segunda roda de conversa sobre a empatia assistindo ao vídeo Os Azuis da Turma da Mônica



Na roda, eles assistiram ao vídeo *Os Azuis da Turma da Mônica* e conversamos sobre as características que tornam as pessoas diferentes umas das outras, tais como a cor da pele, tipo de cabelo e as roupas que usam. Falamos ainda sobre como não devemos tratá-las mal em razão da diferença que existe entre os seres humanos, e que antes de maltratar alguém devemos nos colocar no lugar dele e nos perguntar se gostaríamos de ser tratados dessa forma. Para ilustrar a discussão, segue o diálogo abaixo:

Pesquisadora: E o que faz uma pessoa ser diferente da outra agora? Vamos pensar! O que faz com que a gente seja diferente?

[silêncio entre as crianças]

Hulk: Ninguém sabe.

Pesquisadora: Ninguém sabe? Vamos olhar aqui pra gente! O que faz a gente ser diferente um do outro?

Arlequina: [abre as mãos na altura dos ombros, demonstrando não saber].

Mulher-Maravilha: As cores.

Pesquisadora: As cores, né? Cada um tem uma cor diferente [aponta para cada uma das crianças e os diferentes tons de pele]. Muito bem, Mulher-Maravilha!

Hulk: O cabelo.

Pesquisadora: O cabelo, muito bem, Hulk.

Homem-Aranha: Os olhos.

Pesquisadora: Os olhos, muito bem!

Mulher-Maravilha: A boca.

Homem-Aranha: A perna.

Mulher-Maravilha: Os braços.

Quando a pesquisadora perguntou se eles já tinham visto alguém ser tratado com falta de respeito, o Homem-Aranha e a Mulher-Maravilha deram o seguinte exemplo:

Pesquisadora: Então, a gente precisa pensar no outro, a gente precisa se colocar no lugar do outro; antes de eu pensar em tratar mal o outro, eu preciso me colocar no lugar dele e pensar: será que eu gostaria de ser tratado assim?

Crianças: [balançam a cabeça em sinal de concordância].

Pesquisadora: Vamos pensar. Vocês já viram uma situação em que uma pessoa estava sendo maltratada?

Mulher-Maravilha: Sim.

Pesquisadora: Qual, Mulher-Maravilha? Conta pra gente.

Mulher-Maravilha: Que tem que dar um abraço e respeitar.

Pesquisadora: Isso, muito bem. Fala, Homem-Aranha.

Homem-Aranha: Tem que dar também os que sofrem na rua.

Pesquisadora: Muito bem! As pessoas que vivem na rua, né, que não têm casa, muitas vezes elas são desrespeitadas.

Hulk: Tem que dar comida pros outros na rua.

Pesquisadora: Ah, muito bem. O Hulk lembrou que essa situação...

Homem-Aranha: [levanta a mão e já inicia o relato] Toda vez que alguém passa pela minha casa na rua a minha mãe dá comida, um bolinho, dá alguma coisa.

Pesquisadora: Perfeito, Homem-Aranha. Só lembrando aqui que o Hulk falou que a gente pode ajudar as pessoas que estão em situação de rua. Se a gente tiver comida em casa, a gente pode doar para essas pessoas, por que, eles têm fogão?

Hulk: Não!

Mulher-Maravilha: Eu já doeи brinquedo e roupa.

Homem-Aranha: E no inverno também!

Pesquisadora: O que a gente pode fazer por essas pessoas no inverno?

Homem-Aranha: Doar casacos.

Ao longo da roda de conversa as crianças começaram a enumerar, a partir de uma situação familiar para elas, pessoas em situação de rua, e o que elas poderiam fazer para ajudá-las. Muito embora não utilizassem a palavra empatia, elas se movimentaram manifestando preocupação com

as pessoas que se encontram na rua, e que não possuem comida, casaco, brinquedos e roupas. Escolheram coisas que são fundamentais para a sobrevivência do ser humano: comida, água e casaco.

Na Tabela 10 apresentamos o registro da fala das crianças sobre empatia no início e no fim da roda de conversa.

Tabela 10

O que as crianças falam sobre empatia

Pergunta/resposta Crianças	O que é empatia	
	Antes da mediação	Após a mediação
Mulher-Maravilha	1. Parece o negócio que pega o bolo [espátula]. 2. Abraço.	1. A gente fala o que está acontecendo. 2. Que tem que dar um abraço e respeitar. 3. Eu já dou brinquedos e roupas.
Arlequina	[permanece em silêncio]	[Ela permanece no ambiente ouvindo os colegas, olhando para a câmera e balançando o corpo, mas não se manifesta de maneira oral].
Hulk	1. Nada! 2. Por favor!	1. Tem que dar comida pros outros. 2. No inverno a minha mãe vai dar brinquedos. 3. [no verão] A gente pode dar um galão de água.
Homem-Aranha	[não estava presente no primeiro momento]	1. Tem que tratar bem as pessoas que vivem na rua. 2. [no inverno] dá casacos.

Nessas considerações, ao fazerem a relação entre a Mônica sentir frio e pessoas em situação de rua, as crianças estão sendo expostas a situações que podem levá-las a compreender que nem todas as pessoas usufruem de uma casa, de comida ou de roupa, e que se colocar no lugar do outro, em situações de vulnerabilidade, que elas não vivenciam em casa, pode contribuir para que essas pessoas tenham acesso a bens que na rua não estão disponíveis e que são essenciais para sua sobrevivência, bem como a compreender a necessidade de um olhar diferenciado para aqueles que não têm casa.

Essa roda aconteceu no dia 13 de novembro, e no dia 29 de novembro a escola realizou a atividade de encerramento do ano letivo com várias apresentações musicais com as diferentes turmas da escola. A pesquisadora estava na porta do evento, que aconteceu em um auditório próximo à escola, conversando com a monitora da turma, quando foi abordada por uma mulher acompanhada pelo Homem-Aranha.

Elá perguntou se a pesquisadora tinha sido a pessoa que trabalhou sobre empatia com ele. Diante da resposta positiva, ela se identificou como mãe do Homem-Aranha, e queria relatar a situação que vivenciou em sua casa.

O Homem-Aranha estava vendo o desenho *Acorda, Carlo!* da Netflix quando, em determinada cena, verbalizou que estava acontecendo a empatia. Elá disse que ficou surpresa com a fala dele, e perguntou se ele sabia o que era empatia, ele respondeu que era se colocar no lugar do outro. Segundo relato da mae, a cena do desenho retratava um momento de empatia, e ao longo da semana ela pediu para ele conversar sobre o conceito com os demais membros da familia que moravam na casa: seu pai, sua avó e sua irmã.

A cena que à qual o Homem-Aranha se refere é de um desenho chamado *Acorda, Carlo!* Animação nacional, lançada em 6 de julho de 2023 pela Netflix. Criada e dirigida por Juliano Enrico, tem 13 episódios, com duração de cerca de 20 minutos. A película narra a vida de Carlo, um menino de 7 anos que é enfeitiçado, adormece e acorda 22 anos depois e precisa aprender a viver em um mundo totalmente diferente (Wikipédia, 2024b). O trecho ao qual o Homem-Aranha se refere acontece no primeiro episódio: *Campeão de pique-esconde*, quando a montanha Solange se dirige aos diversos personagens, com diferentes cores, espécies e formatos (ver Figura 43) e fala:

Meus queridos filhotes! Vocês são... São quantos? São muitos, né? Mas eu amo cada um de vocês. Igualmente, tá? Fadinhas, unicorniozinhos, sereiazinhos, dragõezinhos, minotaurinhos, cãezinhos, gatinhos, abomináveis filhotinhos das neves, coelhinhos, filhotinhos de idosos... Cute-cute, são muito fofos. Gnominhos, pombinhos, monstrinhos da

grama, garotinhos de pijama... Espero não ter esquecido de ninguém, tá? Olha, não... não leve pro pessoal, falar: "A montanha me esqueceu." Não, não carrega isso com você, deixa o peso para mim. Não fica chateado com a montanha Solange! (2min 17s a 2min 59s).

Figura 43

Imagens da Animação Acorda, Carlo! Os personagens e montanha Solange



Fonte: Lee Sena (2025a, 2025b).

Ao longo da entrevista individual com o Homem-Aranha, ele indicou qual era a cena do desenho e afirmou que a montanha estava tratando todo mundo com igualdade, se colocando no lugar deles e tratando-os bem, ou seja, ele conseguiu identificar na cena dois conceitos: empatia e igualdade, e fica bastante evidente a preocupação da montanha Solange em incluir todos, nomeando cada um que estava à sua frente e indicando a importância de cada um.

7.1.2 A Mônica também é violenta!²⁰

Cena 2

Neste episódio, estavam presentes: Cecília, Everest, Pinkie, Rebelde e Skye. Após as crianças do grupo Muntu verem a animação, a pesquisadora estava guardando o *tablet* usado para iniciar a conversa sobre empatia quando Skye comentou que a personagem da Mônica batia nos colegas. A observação feita por ela nos indica que Skye identifica que nenhuma forma de violência

²⁰ O resumo dessa cena foi apresentado no XIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento que aconteceu em Fortaleza entre os dias 11 e 15 de novembro de 2024.

pode ser aceita. O objetivo inicial era dialogar sobre como a Mônica se sentia ao ser discriminada pelo grupo, mas Skye apontou que ela também é violenta com seus colegas.

Os seres humanos são constituídos por meio de todas as interações que experienciam nos diferentes meios sociais que frequentam e pelo significado que atribuem a essas experiências. Mas quando esse desenvolvimento acontece em um espaço coletivo relacional em interação com seus pares, como por exemplo a sala de aula, todos os envolvidos no processo interacional têm possibilidade de desenvolver habilidades como a cooperação, a imaginação, o suporte e a própria empatia (Ferreira, Moura & Mieto 2021). Observando o comentário de Skye, as demais crianças prontamente concordaram com ela, ressaltando a maneira como Mônica usa seu coelho para bater em seus colegas e que essa atitude não é correta, pois ninguém gosta e nem deve apanhar.

As crianças chegaram à conclusão de que nenhuma forma de violência pode ser aceita, nem mesmo quando somos vítimas dela. Elas decidiram que em casos como esse o melhor é procurar a polícia, pois eles podem agir de acordo com a lei e tomar as medidas necessárias. Contudo, ao ver algo que não está correto devemos nos perguntar se julgamos aquilo correto, e em caso negativo devemos agir para evitar o sofrimento do outro.

7.1.3 Tratar com amor e com carinho

Cena 3

A Mulher-Maravilha é uma menina que demonstrava bastante interesse em participar das atividades. Ela respondia de maneira oral e por gestos, perguntava quando iríamos fazer as atividades, olhava o material da pesquisadora perguntando se era para eles, e sempre convidava a pesquisadora para brincar.

Em nossa primeira roda de conversa com o grupo Ubuntu, abordamos a palavra respeito, e estavam presentes a Mulher-Maravilha, o Hulk e a Arlequina (ver Figura 44). Antes de começar a explorar o tema, a pesquisadora perguntou se eles sabiam o que era respeito:

Figura 44

Mulher-Maravilha, Hulk e Arlequina sentados no tapete de borracha na 1^a roda de conversa



Pesquisadora: ... E hoje a gente vai começar a nossa primeira roda de conversa. Daí eu gostaria de perguntar pra vocês se vocês já ouviram falar da palavra Respeito.

...

Mulher-Maravilha: Tem que obedecer os pais... e tem que... se os pais não deixa fazer uma coisa tem que obedecer.

Pesquisadora: Ah! Então isso que é respeito para você?

Mulher-Maravilha: [balança a cabeça para cima e para baixo em sinal de concordância].

Após assistirem à animação “For the birds”²¹ (Pixar, 2012) (ver Figura 45) e conversarem sobre o tema, a pesquisadora perguntou novamente:

Figura 45

Cena da animação For the birds



²¹ A história retrata um grupo de 15 passarinhos que faz de tudo para se livrar de outro pássaro por ele ser diferente deles.

Pesquisadora: Então Arlequina, você achou certo os passarinhos derrubarem o outro?

Arlequina: Não!

Mulher-Maravilha: (balança a cabeça da esquerda para a direita, sinalizando que não).

Pesquisadora: Não. Por quê?

Mulher-Maravilha: Isso é educação!

Pesquisadora: Ah, eles não tiveram educação. Será que eles respeitaram o pássaro grande?

Mulher-Maravilha: Eu acho que não!

Arlequina: Não.

Pesquisadora: Não. Não. Então o que que será que é respeitar o outro?

Mulher-Maravilha: Tratar com amor e com carinho.

Pesquisadora: Muito bem, Mulher-Maravilha! Respeitar o outro é ter cuidado com o outro. É ter carinho com o outro. Eles tiveram carinho com aquele passarinho?

Mulher-Maravilha, Arlequina e Hulk: Não! (Mulher-Maravilha balança a cabeça da esquerda para a direita).

Na Tabela 11 temos alguns registros de como as crianças do grupo Ubuntu pensam sobre a palavra respeito antes e depois da mediação.

Tabela 11

O que as crianças falam sobre a palavra respeito

Pergunta/resposta Crianças	O que vocês já ouviram falar sobre a palavra respeito?	
	Antes da mediação	Após a mediação
Mulher-Maravilha	Tem que obedecer os pais e tem que... Se os pais não deixar fazer uma coisa tem que obedecer.	<p>1. Sim, tem que tratar com amor e com carinho.</p> <p>2. Tem que tem que falar com ela que não pode chamar o amiguinho de feio nem de chato.</p>
Arlequina	Não sei!	<p>Pesquisadora: Ah, você trata bem as pessoas? Como é que você trata a sua irmã?</p> <p>Arlequina: Bem.</p> <p>Pesquisadora: Bem? E como é que ela te trata?</p> <p>Arlequina: Ruim.</p> <p>Pesquisadora: Ruim? Sério? Por quê?</p> <p>Arlequina: Não sei.</p> <p>Pesquisadora: Você não sabe? Hum. Então sua irmã tem respeito por você?</p> <p>Arlequina: Não.</p>

Hulk	Nada.	Ao longo da conversa, a participação dele é pontuada por gestos (balançando a cabeça para cima e para baixo, concordando com as colocações da colega, sem se manifestar verbalmente).
------	-------	---

Após assistir à animação e ouvir as explicações da pesquisadora sobre a palavra respeito em relação aos demais seres vivos, a Mulher-Maravilha consegue demonstrar uma ampliação do seu repertório. Essa ampliação sustentará a transformação do conhecimento espontâneo em científico, uma vez que, com a ajuda do adulto, a criança pode pensar de forma lógica e abstrata, construindo um novo sentido e significado (Åkerblom & Thorshag, 2021; González, 2016; Silva, 2020; Silva & Mello, 2022).

7.1.4 Vamos começar o corre-cutia de novo?

Cena 4

Everest é uma menina que demonstra grande interesse por brincar, sempre estava convidando a pesquisadora para brincar de pique-pega, pique-esconde, pique-cola, corre-cutia²², entre outras brincadeiras. Ao longo do processo de observação participante, notamos que Everest mudava as regras da brincadeira para atender aos seus interesses, o que é considerado bastante comum em sua idade, a fase do egocentrismo infantil (Dongo-Montoya, 2021; Pimentel, 2008; Vigotski, 2009). Muito embora ao longo da roda de conversa sobre respeito ela tenha demonstrado noções de compreender o significado da palavra, ao longo das brincadeiras, ela não demonstrava,

²² A brincadeira consiste em sentar as crianças no chão em formato de círculo e manter a cabeça abaixada, uma delas fica responsável por ser a cutia, e deverá correr em torno do grupo segurando um objeto (ex.: chinelo, lenço), e escolher uma criança colocando o objeto atrás dela ao final da canção: “corre cutia/na casa da tia; corre cipó /na casa da avó/ lencinho na mão/ caiu no chão /moça bonita do meu coração”. A criança escolhida deverá pegar objeto e correr atrás da cutia. Se ela conseguir pegá-la, a cutia deverá ir para o meio da roda e permanecer sentada observando as demais crianças até o final da brincadeira, quando todas as crianças forem cutias. O único jeito da cutia se salvar é sentar-se no lugar da criança que recebeu o objeto inicialmente. Quando a cutia se senta no lugar da criança com o objeto, a brincadeira recomeça com a nova cutia.

por meio das suas ações, aquilo que ela verbalizava, pois tentava mudar as regras da brincadeira, sem respeitar os colegas, para se beneficiar.

No dia 13 de novembro estávamos na quadra coberta da escola e as crianças (Arlequina, Cecília, Everest, Homem-Aranha, Mulher-Maravilha, Skye,) chamaram a pesquisadora para brincar de corre-cutia (ver Figura 46). A pesquisadora, nesse dia, decidiu, antes de iniciar a brincadeira, esclarecer as regras do corre-cutia, frisando a necessidade de obedecer às diretrizes para que todos pudessem brincar e aproveitar o momento. Fiz questão de ouvir o sim de cada uma das crianças, principalmente de Everest, uma vez que, em outras oportunidades, ela fez constantes tentativas para recomeçar a brincadeira para não ficar no meio da roda como cutia, ou colada no mesmo lugar no caso do pique-cola.

Figura 46

A pesquisadora brincando de corre-cutia com as crianças na quadra



Nota: No horário da brincadeira, a quadra coberta estava sendo utilizada pelas duas turmas do 1º período, por isso neste registro há crianças de outra turma brincando com o grupo.

Entretanto, mesmo após afirmar ter entendido todas as regras, no momento em que ela era cutia e colocou o objeto atrás do Homem-Aranha e ele conseguiu pegá-la, Everest solicitou o reinício da brincadeira. As demais crianças não concordaram, ela se recusou a sentar-se no centro

da roda e desistiu da atividade. Analisar a postura de Everest em relação às regras, isso nos remete à relação entre o desenvolvimento e a instrução, pois embora ela compreenda as regras da brincadeira (instrução), o seu processo de autorregulação ainda não se desenvolveu o suficiente, de forma a permitir que ela se coloque em uma situação não satisfatória, sem prazer, que não atende aos seus desejos, ou seja, ficar sentada no centro da roda e não ter a oportunidade de correr atrás dos colegas caso ela seja escolhida como cutia na brincadeira, pois quem fica no meio da roda não tem esta possibilidade, restando apenas esperar a brincadeira acabar para ter a chance de correr novamente.

7.2. A importância da Educação em Direitos Humanos na luta antirracista

7.2.1 O loiro é mais bonito e mais fácil

Cena 5

O amor-próprio foi o tema da nossa 8ª roda de conversa. A atividade com o grupo Ubuntu teve início com a pesquisadora relembrando as palavras já desenvolvidas e informando que naquele momento iriam falar sobre eles mesmos. Estavam presentes: Arlequina, Homem-Aranha, Hulk e a Mulher-Maravilha.

Pesquisadora: *Será que o Homem-Aranha se ama? Homem-Aranha, você gosta de você quando você se olha no espelho?*

Homem-Aranha: *[não responde à pergunta, leva o dedo indicador da mão direita ao olho direito, depois o da mão esquerda até o olho esquerdo, mantém a cabeça abaixada, depois leva os dois dedos indicadores à frente do rosto (talvez escondendo sua face, veja figura 47). Permanece calado, enrolando um dedo no outro em silêncio].*

Figura 47

Pesquisadora perguntando para o Homem-Aranha se ele se gosta de si mesmo



Diante disso, ele é convidado a se olhar no espelho, junto com as demais crianças. A pesquisadora solicita que eles se olhem, toquem seus rostos e descrevam as suas características (ver Figura 48).

Figura 48

Crianças em frente ao espelho descrevendo suas características



Pesquisadora: Vem cá. Todo mundo para a frente do espelho. Se olhem no espelho. O que vocês estão vendo? Como é que é o cabelo de vocês?

Homem-Aranha: [passa a mão pelo cabelo, mas não responde à pergunta].

Pesquisadora: É curto ou é longo?

Homem-Aranha: O meu é... [não completa a frase, mas permanece se olhando no espelho e passando a mão pelo cabelo com ambas as mãos].

Pesquisadora: O do Homem-Aranha é crespo. O meu é curtinho, crespo... E os olhos, que cor são os olhos?

Homem-Aranha: Castanho.

Pesquisadora: E a boca, é grande ou pequena?

Homem-Aranha: A minha é grande [coloca as mãos nas bochechas para enfatizar o tamanho de sua boca].

Pesquisadora: E a cor da pele, qual é a cor da pele?

Homem-Aranha: [coloca as mãos no espelho, abre os braços e responde] Eu sou claro. Amarelo. Eu sou amarelo.

Ao longo da atividade, ele demonstrou descontração (ex.: bateu palmas, fez questão de confirmar que a pesquisadora estava ouvindo suas respostas, fez caretas em frente ao espelho). Depois desse momento, foi solicitado que fizessem o autorretrato (conforme Figura 49), primeiro usando o giz preto e depois o giz de cera colorido. O objetivo era compararem os desenhos para escolher o que considerassem o mais bonito. Geralmente eles escolhem o colorido, e a partir dessa escolha, a intenção era conversar sobre a diversidade. Todas as crianças escolheram o desenho colorido, conversamos o porquê da escolha, levando-as a refletir que o mundo também é colorido, com os diferentes tons de pele e cabelo.

Figura 49

Autorretrato do Homem-Aranha



Antes de iniciar o desenho, o Homem-Aranha comenta que iria se desenhar quando era bebê, pois segundo ele, sua mãe diz que ele foi um bebê gordinho! Ao longo da roda as participações dele são bastante efusivas, ele se levanta, bate palmas, bate com a mão na mesa, pula e até grita ao longo

da leitura do livro: *Tudo bem ser diferente* (Parr, 2009). Quando a pesquisadora estava lendo a página sobre ter orgulho de ser quem é, ela perguntou para as crianças: quem tem orgulho de ser quem é? As demais crianças levantaram a mão, e gritaram “eu”, contudo a reação do Homem-Aranha foi diferente de suas anteriores (ex.: levantar a mão e se colocar em frente à pesquisadora para que ela veja sua reação, dançar e pular). Ele apoiou o cotovelo sobre a mesa e ergueu o indicador da mão direita (Figura 50).

Figura 50

Manifestação da pesquisadora e das crianças sobre quem tem orgulho de si mesmo



Em outro momento envolvendo o Homem-Aranha, notamos que ele demonstrava insatisfação consigo mesmo. O fenômeno aconteceu durante a entrevista individual com o Homem-Aranha (a conversa ocorreu na sala de leitura da escola). Estávamos sentados no tatame de borracha e ele estava desenhando (ver Figura 51). O desenho fora proposto como parte da 6^a roda de conversa, e, como ele faltara no dia, a pesquisadora aproveitou o momento para realizar a atividade com ele.

Figura 51

Homem-Aranha conversando com a pesquisadora sobre cabelo



Homem-Aranha: A Mulher Hulk está ficando bonita, não tá?

Pesquisadora: Está linda!

Homem-Aranha: Sabe o que eu vou fazer com ela? Ela vai ser loira!

Pesquisadora: Ahhhh vai fazer loira? Por que que ela vai ser loira?

Homem-Aranha: Porque eu gosto.

Pesquisadora: Você gosta de loira?

Homem-Aranha: Eu gosto de cabelo liso. Porque dá para pentear melhor!

Pesquisadora: Ué, mas o cabelo crespo também dá pra pentear.

Homem-Aranha: É?

Pesquisadora: É! Só passar o creme, ó meu cabelo é crespo, tá vendo, ó, pega no meu cabelo, ó.
[Homem-Aranha coloca a mão no cabelo da pesquisadora]

Homem-Aranha: Ah mais está parecendo sabe o quê?

Pesquisadora: Ah o quê?

Homem-Aranha: Tá! Mas os cabelos parecem uma mola, não é?

Pesquisadora: Porque eles são cachinhos, ó. Aí o cachinho realmente parece uma mola...

Homem-Aranha: Uma mola.

Pesquisadora: Uma mola. É, mas todos os cabelos são bonitos, viu? O cabelo liso, o cabelo crespo, a gente cuidando do cabelo, o cabelo fica bonito e fica penteado da mesma forma, né?

Ao fazer o desenho ele comentou que ela era a Mulher Hulk, portanto utilizou as cores verdes, mas para o cabelo ele considerou o loiro, ainda que a figura do personagem não tenha essa cor de cabelo, conforme ilustrado na Figura 52.

Figura 52

Desenho feito pelo Homem-Aranha e a personagem Mulher Hulk



Fonte: Betinha (2024).

Nota: Homem-Aranha desenhou o personagem Hulk para a igualdade, a Mulher Hulk para o respeito, para a solidariedade iniciou o desenho, e ao analisar sua obra percebeu ter feito a base do jogo da velha e convidou a pesquisadora para jogar, o convite foi aceito. Para a empatia ele desenhou o Homem-Aranha, justificando sua escolha por gostar do personagem e por ele lutar contra o mal.

No diálogo acima, a criança deixa transparecer quais são os seus ideais de beleza e como ela pensa deixar o desenho “mais bonito”. Podemos notar que a visão eurocentrada de que o cabelo loiro é “mais fácil” é “mais aceitável” está nas palavras do Homem-Aranha. Essa idealização eurocêntrica vem sendo amplamente debatida em estudos na Educação Infantil (Barbosa & Rostas, 2021; Klein, Passos & Galindo, 2018; Raimundo & Terra, 2021; Silva, 2017; Silva & Dias, 2018), e, nesta pesquisa, revela como o padrão de beleza para a sociedade brasileira ainda é o branco, ou seja, cabelos loiros e lisos.

As crianças vão construindo esse ideal ao longo da sua infância, influenciadas principalmente pela exposição aos brinquedos, livros infantis, programas de televisão, às propagandas, fotos em revistas entre outros, em que os modelos são, predominantemente, pessoas com pele branca e cabelos lisos.

O Homem-Aranha alega que o cabelo liso é mais fácil de pentear. Essa afirmação é verdadeira, o cabelo crespo realmente é mais trabalhoso, pois como os fios embaraçam com

facilidade demandam mais tempo para pentear. Contudo, esse tipo de afirmação precisa ser analisado no contexto histórico, no processo pelo qual as pessoas negras foram submetidas e reverbera até hoje, quando apenas o “fácil” pode ser apreciado ou pode ser considerado bonito.

Na interação com a pesquisadora, o Homem-Aranha compara a textura do cabelo dela com uma mola. A forma com que ele se expressou demonstrava descontentamento com esse fato, e quando houve a tentativa de aprofundar a questão, por parte da pesquisadora, sobre outras formas de beleza, ele mudou de assunto.

Por ser a única criança parda na turma, o Homem-Aranha está sozinho em um universo onde os seus referenciais de beleza estão longe de suas características. Dessa forma o loiro é mais bonito, e o cabelo liso fica mais fácil de pentear.

Os estudos de Zamora (2012) revelam que um corpo constituído por atributos depreciativos não é um corpo feliz e prazeroso, pois não é vivido em sua plenitude. Assim, a relação com o corpo passa a ser de vigilância, que pode se traduzir, talvez, no cabelo sempre cortado rente ao couro cabeludo, ou em evitar conversar sobre o assunto.

Nos momentos finais da entrevista, a pesquisadora conseguiu retomar o assunto com ele. No trecho a seguir:

Pesquisadora: *Oh [Homem-Aranha] você lembra quando a gente fez o livro Tudo bem ser diferente?*

Homem-Aranha: *Humhum!*

Pesquisadora: *E aí a gente viu que tem diferentes tipos de peles, diferentes tipos de cabelos, mas que todos são bonitos?*

Homem-Aranha: *Humhum!*

Pesquisadora: *Ah, então tá bom.*

Homem-Aranha: *Ah! Mas a gente já sabia disso. Sabe por quê?*

Pesquisadora: *Por quê?*

Homem-Aranha: *A gente já viu esse livro um monte de vezes.*

Pesquisadora: *Com quem você viu esse livro?*

Homem-Aranha: *Com a tia Sassenach!*

Pesquisadora: *Com a tia Sassenach? Que ótimo! Então a tia Sassenach falou pra você que todo tipo de cabelo é bonito, né, que todo tipo de pele é bonito, né?*

Homem-Aranha: *Ela já contou muitos livros.*

A professora da turma relatou que, em um primeiro momento, o trabalho com a turma era centrado no fato de ter duas crianças autistas, e isso gerou muitas perguntas por parte das demais crianças. Por isso ela escolheu o livro de Todd Parr (2009) (Figura 53), que aborda os diferentes tipos de pessoas. Na última entrevista ela fez a seguinte afirmação “... assim cada um precisa ser respeitado do jeito que é, do jeito que está, do jeito que nasceu.” Essa frase vai ao encontro das observações feitas pela pesquisadora do trabalho desenvolvido pela Sassenach com foco na diversidade, na inclusão e nas diferenças.

Figura 53

Capa do livro Tudo bem ser diferente



Fonte: Mundo ovo (2012).

Silva e Borges (2021) defendem que o conhecimento e a vivência de valores da cultura negra podem interferir, de maneira positiva, no desenvolvimento dos sujeitos. Nesse caso, o do Homem-Aranha, embora ele tenha sido exposto, em suas próprias palavras, “*um monte de vezes*” ao livro, deveria experienciar de maneira específica, na escola, outras formas de compreender que ter o cabelo crespo não é algo ruim, é apenas diferente.

Ao longo da interação com a pesquisadora, ele alternava entre desenhar e manter contato visual com ela. Durante a conversa sobre o cabelo ele manteve a cabeça abaixada, demonstrando certa resistência em dialogar sobre o tema.

7.2.2 É porque ela está batendo as asas bem rápido

Cena 6

Skye é uma criança bastante comunicativa e participou das atividades no grupo Muntu. Logo no primeiro dia de observação, 20 de setembro de 2023, as crianças estavam desenvolvendo uma atividade de completar os desenhos do gato e da abelha com as partes que estavam faltando, e depois colorir. Após explicar a atividade, Sassenach saiu da sala e deixou as crianças com Nunuzete e a pesquisadora.

Skye aproximou-se da mesa da professora (a pesquisadora estava sentada perto) para entregar sua atividade colorida (ver Figura 54). No momento em que ela a entrega, Nunuzete questiona o que ela utilizou para pintar suas abelhas (ex.: movimentos em zig-zag sobrepostos ao desenho) perguntando “por que você pintou assim?”. Uma pergunta que denota a avaliação da assistente de sala sobre a qualidade do desenho da criança.

Figura 54

Atividade que Skye fez na escola para completar e pintar o desenho do gato e da abelha



No entanto, quando ela se aproximou da pesquisadora, mostrando o desenho, Skye fez a seguinte pergunta:

Skye: Você sabe por que eu pintei assim?

Pesquisadora: Não, por quê?

Skye: Eu pintei assim porque ele está voando super-rápido.

Nesse momento a pesquisadora começou a rir, e não conseguiu se controlar ao perceber o processo criativo de Skye, ela usou os recursos disponíveis para criar o movimento das asas da abelha. O desenho, para a criança entre quatro e cinco anos, é a forma que ela utiliza para suprir as suas necessidades e acessar o mundo do adulto. E isso a torna próxima do objeto que está representando, criando uma familiaridade entre eles (Vigotski, 2018a). Nessa situação, entre Skye e a abelha, o que possibilita à criança captar suas particularidades, e nesse caso em específico, o movimento da asa. Através da sua pintura Skye nos comunica seu conhecimento de que a abelha voa e bate suas asas de maneira tão rápida que os olhos não podem ver o seu formato, mas que ela consegue retratar por meio da sua pintura.

No caso de Skye, percebemos a importância de não julgar o seu desenho observando padrões, pois corremos o risco de, ao tentar forçá-la a seguir o limite do desenho ou empregar uma pintura linear, privá-la de criar estratégias para fazer sua abelha voar. Ou seja, ao sugerir que ela siga o limite do desenho ou pinte desta ou daquela forma, estaríamos alterando o seu processo criativo, pois o mais importante não é o resultado em si, mas o caminho feito pela criança (Vigotski, 2018a).

7.2.3 Brinca comigo?

Cena 7

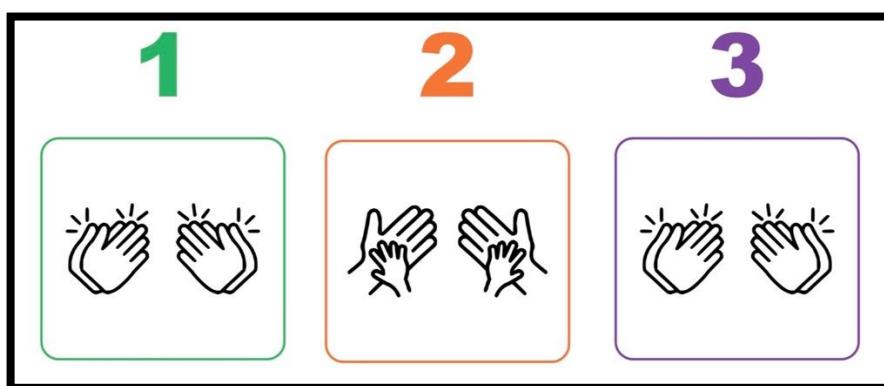
A Mulher-Maravilha, por diversas vezes, convidou a pesquisadora para brincar nos diferentes espaços da escola: quadra coberta, parque de areia e sala de aula. Ela sempre demonstrou grande interesse por brincar e por convidar os colegas de sala para participar.

No dia 20 de novembro, em um dos momentos em que as crianças estavam na sala brincando à vontade, sem qualquer direcionamento docente, a Mulher-Maravilha veio até a pesquisadora, que estava sentada em uma cadeira observando a turma, e a convidou para brincar de Popeye. A atividade é um brinquedo cantado que a própria pesquisadora brincava quando era criança da década de 1980. Assim, ela ficou curiosa e perguntou onde a Mulher-Maravilha tinha aprendido a brincar de Popeye, e sua resposta foi: com meu irmão.

A brincadeira consiste em duas pessoas ficarem uma de frente para a outra, cantando a música e batendo as mãos observando a sequência (ver Figura 55): bater palmas (Imagen 1), bater as mãos na mão da pessoa que está à sua frente (Imagen 2), bater palmas (Imagen 3) repetindo a sequência até o fim da música e aumentando a velocidade dos movimentos, se as pessoas brincando conseguirem. Letra da música: Popeye, Popeye / Popeye foi à feira / E não sabia o que comprar / Comprou uma cadeira/ Para a Olívia se sentar/ A Olívia se sentou / A cadeira esborrachou / Coitadinha da Olívia / Foi parar no corredor / O corredor estava sujo, sujo de poeira / Coitadinha da Olívia foi parar na geladeira / A geladeira estava suja, suja de mingau / Coitadinha da Olívia foi parar no hospital / Hospital estava sujo, sujo de remédio / Coitadinha da Olívia foi parar no cemitério.

Figura 55

Sequência de movimentos da brincadeira Popeye



Nós, seres humanos, somos frutos da nossa cultura, daquilo que aprendemos com as pessoas com as quais nos relacionamos, e isso se aplica a toda e qualquer atividade humana, inclusive o brincar. Assim, as interações têm papel central no processo de transformação da Funções Psicológicas Elementares em Superiores (Vella & Mietto, 2024).

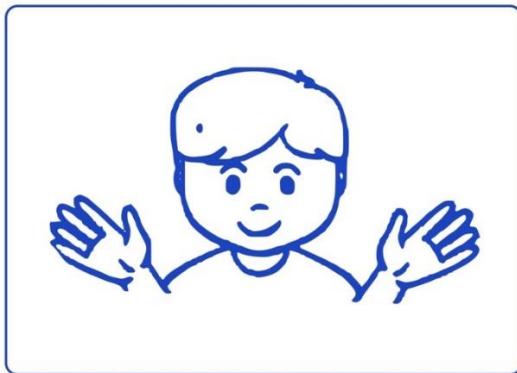
Nesse caso em específico, a Mulher-Maravilha convidou a pesquisadora para brincar de Popeye, que ela aprendeu brincando com seu irmão, e que por sua vez aprendeu com a professora da Mulher-Maravilha, que também deu aula para o irmão dela. Conforme o relato da docente, cada turma tem um perfil, e, quando foi professora do irmão da Mulher-Maravilha, a turma gostava muito das brincadeiras cantadas, mas sua turma atual gosta de músicas com coreografia, como a da bruxa.

No entanto, após a pesquisadora brincar com a Mulher-Maravilha, diversas crianças pediram para repetir com elas a música, e isso permaneceu até o último dia da pesquisadora com as crianças. No dia 23 de novembro ela estava sentada, observando a turma, e Cecília (criança com autismo nível 1 de suporte), aproximou-se da pesquisadora e a convidou para brincar de Popeye. Ou seja, ela estava prestando atenção em todo o contexto de sala de aula, aprendeu a brincadeira e, no momento dela, convidou a pesquisadora para brincar.

Destacamos que, no dia 4 de dezembro, Cecília interpretou a postura do diretor da escola como um convite para brincar de Popeye, e começou a cantar a música e a bater nas mãos dele. O diretor foi à sala de aula participar de uma festa, e estava sentado com as mãos em pé em frente ao corpo (conforme Figura 56), da mesma forma que os brincantes ficam com a mão ao brincar de Popeye.

Figura 56

Imagen retratando a posição em que o diretor estava quando Cecília começou a brincar de Popeye com ele



É interessante destacar o benefício da convivência entre os diferentes tipos de desenvolvimento humano: crianças atípicas com crianças típicas. O fato de Cecília estar em um ambiente múltiplo e diverso propiciou a oportunidade de aprender uma brincadeira, o que talvez não aconteceria se ela estivesse em um ambiente com crianças atípicas apenas. Pessoas com autismo geralmente apresentam dificuldade para iniciar e manter a comunicação e a interação social, e para interagir e participar em situações de aprendizagem (Ferreira & Muniz, 2024) e o fato de estar em um ambiente acolhedor criou possibilidades para Cecília evidenciar como o social pode modificar o biológico.

Como mencionado anteriormente, o brincar precisa ser aprendido, pois ele é uma construção social e cultural, e ao estar em uma sala de aula com poucas crianças (a turma tem 10 crianças), acompanhada por uma Educadora Social Voluntária (ESV) para atender às suas necessidades específicas, cercada por crianças com diversos contextos e históricos de vida, Cecília aprendeu a brincadeira, não se manifestando no mesmo dia, mas dias depois. No seu tempo, ela brincou.

7.2.4 Eu não gosto de cor de rosa!

Cena 8

Rebel é um menino de 4 anos, filho único, adora a Patrulha Canina e fez parte do grupo Muntu. Ao longo das rodas de conversa demonstrava interesse em participar dando exemplos e fazendo as atividades propostas. No decorrer da observação, foi possível perceber que Rebel rejeita qualquer coisa que esteja com a cor rosa, ou “cor de menina” como ele afirma. No dia da festa de

sua colega de sala, a Pinkie, ele só comeu o bolo após a professora retirar a camada de cobertura cor de rosa do doce. Ele solicitou isso de maneira explícita a ela. Em diversas ocasiões, demandou à professora que trocasse materiais por terem a cor rosa.

Em um primeiro momento, a pesquisadora levantou a possibilidade de ser algo relacionado apenas ao fato de a cor ser associada ao universo feminino, contudo Rebel, por diversas vezes, brincou com o material disponibilizado pela professora para as crianças, conforme Figura 57.

Figura 57

Organizador da professora com os objetos de casinha para as crianças brincarem



Pela imagem é possível ver objetos relacionados a atividades de casa, que geralmente são atribuídos ao público feminino. No organizador tem panelas, pratos, batedeira, fogão, secador, entre outros. Rebel brincava com todos eles, inclusive com os de cor de rosa, sem fazer qualquer objeção. Ele foi observado fazendo bolo, cozinhando no fogão, organizando a atividade de casa com os demais parceiros de brincadeira (Hulk e o Homem-Aranha).

Durante a brincadeira Rebel se define como o pai da família, organizando a brincadeira e determinando o que cada um irá fazer, o Homem-Aranha como o irmão mais velho e o Hulk, o irmão mais novo, eles brincam, preparam a refeição. O Homem-Aranha prepara um bolo na batedeira produzindo com a boca o som do eletrodoméstico, enquanto Rebel passa roupa.

A professora da turma, diante de seus pedidos para trocar atividade e objetos em função da cor rosa, sempre tentava argumentar sobre todas as cores terem a sua beleza, que não existe cor de menina ou de menino, entretanto Rebel não aceitava qualquer atividade ou objeto com essa cor.

Essa dicotomia apresentada por Rebel chamou bastante atenção, pois ao longo das rodas de conversa sobre respeito, empatia e igualdade ele participou de maneira ativa, interagia com os demais colegas ajudando a elaborar conceitos, analisando o comportamento violento da personagem Mônica depois de ver a animação “*Os azuis*”, e enfatizando que o respeito deve ser dado a todos. Contudo, ele rejeita a cor rosa (em alguns momentos) justificando a atitude por ser uma “cor de menina”.

Outro ponto a ser considerado nessa situação, coletado na entrevista final com a professora da turma, foi seu relato de que no início do ano letivo alguns pais (o pai do Rebel fazia parte desse grupo) perguntaram como a escola trabalhava a questão rosa x azul, menino x menina, que tem estado na mídia de maneira constante. Quando questionada sobre isso pela pesquisadora, a professora afirmou que esse não era o foco do trabalho da Educação Infantil. Ela disse que:

É, mas você quebra muito isso porque eu vejo, você tem a vassoura, o rodo para cada criança, [material que a professora disponibiliza na sala para limpeza do espaço pelas próprias crianças conforme Figura 58] seja menino ou menina, não tem essa história. Isso é serviço de menina, isso é brinquedo de menino. Então você procura trabalhar. Trabalhar eles como crianças.

Figura 58

Imagen dos utensílios domésticos em sala de aula utilizados por todas as crianças para limpar a sala após as atividades



Nesse cenário precisamos compreender o processo histórico de formação de determinados valores que são amplamente difundidos e perpetuados em nossa sociedade, e o impacto do meio sobre o desenvolvimento da criança. A brincadeira de faz de conta é a percepção da criança do mundo que a cerca (Leontiev, 2010; Vigotski, 2007, 2021). Portanto, ao brincar de casinha e assumir o papel de pai, Rebel está reproduzindo uma situação que é familiar para ele, algo que faz parte do seu cotidiano e da sociedade em que ele vive, em que o homem tem o papel de tomar as decisões e definir papéis.

7.3 Não pense que a criança não sabe

Um dos destaques identificados pela revisão de literatura foi a crença das professoras a respeito do desenvolvimento da criança, elas acreditam que a criança ainda não tem capacidade de compreender, elaborar ou formular conceitos científicos (Franco & Ferreira, 2017; Klein, Passos & Galindo, 2018; Queiroz et al., 2018) e isso se configura como um fator de engessamento do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, uma vez que as professoras partem do pressuposto de que a criança não pode. Nesse sentido, a Cena 9 nos traz um panorama diferente, ela evidencia que a criança tem o conhecimento e que muitas vezes ela precisa apenas de uma oportunidade para mostrar isso.

7.3.1 Eu sei o que é igualdade!

Cena 9

O tema da 6^a roda de conversa foi a igualdade, e o conceito foi trabalhado por meio da adaptação da história do Patinho Feio (Apêndice I). A proposta era desenvolver com as crianças o conceito de que todos são iguais perante a lei, assim, todos devem ser tratados com respeito, uma vez que, na história, o patinho é maltratado porque sua aparência física é diferente dos demais membros do grupo.

A Cena 9 é referente ao grupo Muntu, estavam presentes: Cecília, Everest e Skye. A roda iniciou da mesma maneira, ou seja, perguntando ao grupo se elas sabiam o que era igualdade. Logo após concluir a pergunta, Skye afirma que é *quando uma pessoa é igual a outra*. Ela não hesitou em sua resposta, sua entonação foi firme, fazendo uma afirmação e não uma pergunta, e esperando a validação de sua resposta por parte da pesquisadora.

A criança é um ser em pleno desenvolvimento, acessando o mundo por meio de suas experiências, as quais têm um impacto direto sobre como ela elabora e organiza seus pensamentos. Nesse sentido, uma criança de 4 anos pode ter conhecimento sobre o sentido e significado de palavras e ideias que seriam consideradas abstratas e até mesmo de difícil compreensão para um ser humano com pouca experiência de vida.

Todavia, não cabe a nós, professores, determinarmos a capacidade de uma criança, por isso a importância de se criar espaços onde a criança possa se manifestar, onde ela possa expressar suas ideias e concepções.

A escritora Adichie (2009) nos alerta sobre o perigo de uma história única, nesse caso, de pensarmos que todas as crianças são iguais, seres esperando ser preenchidos pelas professoras, muito pelo contrário, cada criança com sua história e vivências traz para a sala de aula um conjunto de saberes que precisam ser conhecidos, explorados e direcionados também. Por isso, a roda de conversa como estratégia dialógica é um excelente recurso para ouvir a criança, uma estratégia que

permite que ela revele e elabore o seu pensamento e, nesse processo dialético, é possível promover o seu desenvolvimento por meio da linguagem.

Desta forma, destacamos a importância de nomear o que é igualdade, o que é empatia e todos os outros valores que foram desenvolvidos com as crianças, que, nesse caso, especificamente, Skye já sabia o que era o conceito trabalhado e ao nomeá-lo criou possibilidades de ensino e aprendizagem com seus pares. Importa considerar que, em outras rodas, as crianças, embora tivessem noção do significado da palavra, ainda não sabiam o nome dela. Como exemplo disso temos a Cena 10 a figura 59.

Cena 10

Figura 59

Imagen da 11^a roda de conversa com as crianças do grupo Ubuntu. Tema: justiça



Na 11^a roda de conversa com o grupo Ubuntu, no dia 4 de dezembro de 2023, estavam presentes a Arlequina, a Mulher-Maravilha, o Homem-Aranha e o Hulk. Trabalhamos o tema justiça, por meio da história da Galinha Ruiva (Apêndice J). A atividade consistiu na leitura da

história, cada criança com seu livro, e em cada página faltava um desenho que as crianças deveriam completar com adesivos (Apêndice K). A pesquisadora conversou com as crianças sobre o que era justiça, desenvolvendo o conceito de que justiça é agir de acordo com a lei, em fazer o que é certo.

Logo em seguida, a pesquisadora lembrou às crianças a letra da música Normal é ser diferente: “Pode ser alto, baixo, gordo, magro / todo mundo tem o direito de ser feliz e sonhar” e, após recitar esse verso, a pesquisadora afirmou que todos devem agir com justiça e isso implica tratar todos com respeito, se amar e se colocar no lugar do outro. Logo a seguir, acontece a seguinte interação:

Mulher-Maravilha: [ininteligível] da minha mãe.

Homem-Aranha e Hulk: falam simultaneamente tornando difícil a compreensão.

Pesquisadora: Homem-Aranha... Hulk, só um instante, a Mulher-Maravilha está falando.

Mulher-Maravilha: Todo dia ela deixa o meu irmão com raiva.

Pesquisadora: Por quê?

Mulher-Maravilha: Porque...

Pesquisadora: Umh

Mulher-Maravilha: Porque ela não cuida bem dele e ela chama ele de gordinho, mas... e ele não gosta.

Nessa situação podemos perceber como a Mulher-Maravilha fez a relação entre a pessoa que distraiu seu irmão e o conceito de justiça, demonstrando estar ciente de que a situação relatada não é certa (Åkerblom & Thorshag, 2021). Novamente, ela se apoia em suas experiências para estabelecer uma relação entre o que está sendo trabalhado e a situação experienciada em casa com seu irmão. Nesse caso, a Mulher-Maravilha percebeu que a situação vivida por seu irmão não era correta, mas ainda não sabia nomear que aquilo que ele estava vivendo era uma injustiça, pois seu irmão não estava sendo de acordo com a lei.

Portanto, o papel do professor nesse caso é identificar o que a criança sabe e nomear, promover espaços de aprendizagem que podem impactar a forma como essa criança irá interagir com outras pessoas. Além disso, a pesquisa empírica de Åkerblom & Thorshag (2021) indica que a escola deve se apropriar como um todo do processo, não basta apenas o professor, mas todo o

ambiente (servidores, direção e apoio) deve favorecer a aprendizagem do conhecimento científico. Além da mediação docente, o ambiente em que a criança está inserida deve proporcionar a ela contato direto com noções de Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, bem como diálogos e multiplicidade de recursos sobre o tema.

8. DISCUSSÃO

Figura 60

Desenho feito pelo Rebelde na 8^a roda de conversa sobre amor-próprio



A bruxa que não gosta de ninguém²³

Eu conheço uma bruxa que não gosta de ninguém
Quem não faz o que ela quer
Ela transforma em neném (2x)
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá dançando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá dançando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném
Quem não tá com a mão na cabeça vai virar neném
Quem não tá com a mão na cintura vai virar neném
Quem não tá rebolando vai virar neném
Quem não tá chacoalhando vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá dançando vai virar neném

Quem não tá estátua vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá dançando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném
Quem não tá batendo palma vai virar neném
Quem não tá batendo o pé vai virar neném
Quem não tá com a língua para fora vai virar neném
Quem não tá fazendo careta vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá dançando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não estiver dançando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném

Quem não tá sentado vai virar neném
Quem não tá deitado vai virar neném
Quem não tá dormindo vai virar neném
Quem não tá quietinho vai virar neném
Nana neném
Que a bruxa vem pegar
Quem não faz o que ela quer
Neném vai se tornar (2x)
Quem não tá acordado vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném
Quem não tá pulando vai virar neném
Quem não tá rodando vai virar neném
Quem não tá dançando vai virar neném
Quem não tá estátua vai virar neném
Eu conheço uma bruxa que não gosta de ninguém
Quem não faz o que ela quer
Ela transforma em neném

²³ As crianças pediam com frequência, principalmente Cecília, para a professora colocar o vídeo dessa música e elas acompanhavam fazendo todos os gestos e movimentos do vídeo e cantando junto letra e música (Batucadan, 2020).

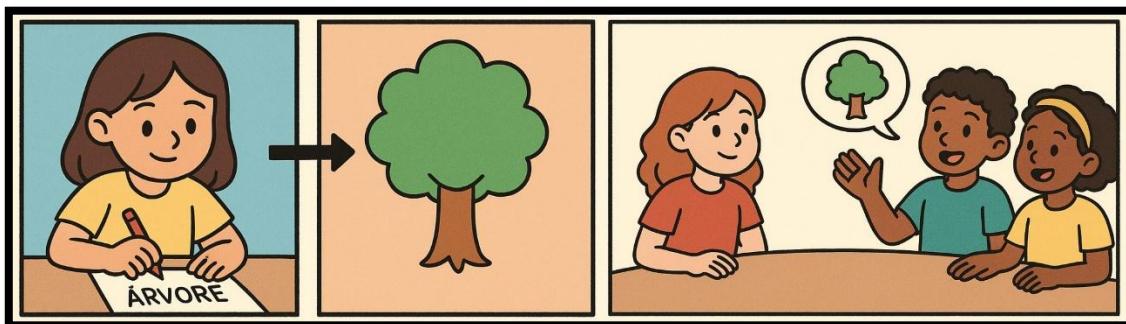
Atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidades os senhores, o Estado, e a Igreja. Tudo cessou, extinguiu-se todo o humanismo, qualquer gesto de solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem (Nascimento, 2016, p. 79).

Nesta seção do trabalho iremos discutir os resultados da nossa pesquisa de campo que indicam como as crianças da Educação Infantil constroem conceitos sobre Direitos Humanos em rodas de conversa em uma Perspectiva Antirracista. As informações produzidas foram organizadas observando as cenas descritas no capítulo anterior dialogando com os estudos, conceitos e pesquisas apresentados nesta tese.

8.1 Entendendo que a empatia deve estar em todos os lugares

Figura²⁴ 61

A construção coletiva de um conceito, transformar a palavra e a imagem em signos



Fonte: ChatGPT (2025).

A construção coletiva de um conceito, que envolve o processo de transformar a palavra e a imagem em signos, foi feito pela pesquisadora Gobbo (2018) com crianças de 4 e 5 anos. O processo ocorreu por meio da leitura de livros infantis, aumentando o campo semântico das

²⁴ Todas as tirinhas desta seção do trabalho foram geradas a partir do título de cada uma das figuras, por meio da Inteligência Artificial usando o site ChatGPT (2025).

crianças e desenvolvendo o seu imaginário. Gobbo (2018) afirma que o processo de generalização e internalização acontece quando as crianças recordam as histórias lidas e fazem generalizações ao usarem a palavra.

Nestas considerações, quando as crianças que participaram da nossa pesquisa se recordam de situações em que ajudaram pessoas em necessidade, elas estabelecem novos processos de generalizações, como por exemplo ajudar alguém dando comida, roupas e brinquedos, é ter empatia. Ao trabalhar a empatia com as crianças, o objetivo era fazê-las pensar no outro, levá-las a imaginar e/ou resgatar situações em que perceberam o sofrimento do outro.

A revisão de literatura realizada durante este estudo identificou que alguns professores atuantes na Educação Infantil pensam que crianças não podem identificar sentimentos/valores, e que crianças não podem ser racistas (Franco & Ferreira, 2017). Quando a pesquisadora, ao longo da roda de conversa, dialogava com as crianças participantes da pesquisa, nota-se que elas conseguiram estabelecer relações entre o desenho e a vida real. A animação da Turma da Mônica pode ter propiciado às crianças a identificação com o sofrimento da personagem ao ser discriminada, funcionando como mediador para o seu processo de generalização sobre o sofrimento/discriminação.

Fontana (2020) afirma que o processo psicológico de elaboração conceitual, do qual a generalização faz parte, é histórico e culturalmente organizado, por isso não acontece de maneira natural, precisa ser aprendido. Assim, o papel da pesquisadora foi de organizar o ambiente de forma que as crianças participantes do estudo pudessem abstrair e sintetizar suas experiências. Ao trazer o vídeo que funcionou como a materialização do conceito de empatia e possibilitou, por meio da mediação, criar “elementos fundamentais no processo de formação de conceitos que irão compor as bases para constituir o pensamento conceitual” (Silva, 2020, p. 93).

Em face do exposto, é necessário considerar que o contexto relacional criado pelas rodas de conversa teve um papel determinante para que cada uma das crianças participantes ali presentes se percebesse como parte de um grupo social. E mais, que a forma como elas tratam as pessoas terá um impacto sobre a vida delas e a do outro (Åkerblom & Thorshag, 2021; Souza & Martins, 2022).

Nesse sentido, a pesquisa de Brofman, Karpov e Rabinovitch (2023) envolvendo 30 crianças da pré-escola, por meio de testes, comprovou a eficácia de um programa de educação baseado nos pressupostos vigostkianos, em que as crianças participam de algumas atividades, dentre elas, a brincadeira de faz de conta com papéis sociais. Os resultados indicam que as crianças participantes do programa desenvolveram a autorregulação e o pensamento simbólico, ou seja, desenvolveram a capacidade de resolver problemas mentalmente. Observamos os mesmos indícios com as crianças da nossa pesquisa quando conversavam sobre empatia, ao decidirem o que fazer para ajudar as pessoas em situação de rua, elas estavam trocando ideias e tomado decisões e assumindo papéis como agentes sociais.

Importa destacar, ainda, em relação à troca entre a pesquisadora e as crianças participantes, em nossa pesquisa, o momento em que as crianças são questionadas sobre o que faz uma pessoa ser diferente da outra, na 2^a roda sobre empatia. As crianças ficaram em silêncio, pois foi uma pergunta bastante abstrata, mas no momento em que a pesquisadora reformula a pergunta, trazendo para algo mais palpável para as crianças, ou seja, os próprios corpos, houve resposta.

Assim, ao reformular a pergunta a pesquisadora proporcionou às crianças uma nova possibilidade de classificação, e elas puderam selecionar e agrupar os elementos que nos tornam diferentes uns dos outros. Isso nos indica a elaboração de conceitos teóricos, uma vez que elas utilizaram a operação intelectual da classificação (Åkerblom & Thorshag, 2021; Fontana, 2020).

Nestas considerações, percebemos que as crianças em nossa pesquisa puderam desenvolver noções de empatia, mesmo em casos que demandam um processo de abstração maior. Para tanto, a pesquisadora precisou organizar as atividades para lhes proporcionar condições de ampliar o repertório de signos e atuar na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Silva, 2020).

8.2 O desenvolvimento acontece por meio de interações

Figura 62

A roda de conversa proporciona compartilhar experiências e trocar vivências



Fonte: ChatGPT (2025).

A roda de conversa, em nossa pesquisa, proporcionou às crianças momentos de aprendizagem coletiva, de ouvir e ser ouvido, de compartilhar experiências, trocar vivências e perceber que o espaço que ocupamos é diverso, plural e que a nossa ação sobre ele se reflete, necessariamente, sobre o outro. Exemplo disso foi a análise da participante Skye sobre como a Mônica foi violenta, as demais crianças presentes na roda não haviam notado tal comportamento, mas a percepção dela chamou a atenção dos colegas. A construção de uma sociedade antirracista precisamos que as pessoas notem a violência mesmo quando ela já está tão presente em nós que não conseguimos percebê-la, pois o racismo também é assim, ele acontece muitas vezes de maneira sutil, em uma palavra, em um olhar, na recusa em segurar a mão de um colega, por exemplo.

Na roda de conversa com o grupo Muntu, a troca dialógica aconteceu em função de uma observação de Skye, inesperada por parte da pesquisadora, uma vez que ao selecionar o material não havia pensado na possibilidade apontada pela criança. Apesar disso, proporcionou ao grupo um diálogo franco sobre a violência, suas consequências e que atitudes deveriam ser tomadas. Ou seja, o processo que iniciou na elaboração individual de Skye foi desenvolvido de maneira coletiva pelas crianças (Rebel, Everest e Pinkie) ao repetirem e reelaborem as ideias de Skye. Portanto elas estavam incorporando e transformando aquele conhecimento por meio da apropriação interativa (Nogueira, 2020) e, novamente, internalizando-o individualmente, de maneira diversa, processual e histórica.

Destaca-se que os estudos de Adams e Quinones (2020), Ferreira, Moura e Mietto (2021) e Fontana (2020), após realizarem pesquisas empíricas, apresentam resultados semelhantes sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de maneira coletiva e colaborativa entre as crianças, em processos de interação com seus pares. Isso ocorre por meio da troca dialógica, de olhares ou de movimentos corporais, seja por meio de uma atividade em sala de aula, no parque ou brincando.

8.3 O respeito é para todos, inclusive os animais

Figura 63

O processo de construção dos conceitos científicos e a experiência significativa



Fonte: ChatGPT (2025).

O processo de construção dos conceitos científicos pela criança perpassa, necessariamente, por uma experiência que ela viveu e que foi significativa para ela. Ou seja, “frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo por meio de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo na experiência concreta” (Fontana, 2020, p. 182). Na Cena 3, da 1ª primeira roda de conversa, a participante Mulher-Maravilha empregou o termo respeito utilizando o seu repertório de vida, ou seja, a obediência aos pais, provavelmente algo que ela tenha escutado deles diversas vezes e está de acordo com as regras de nossa sociedade. Crianças devem obedecer aos seus pais, isso faz parte do conceito espontâneo.

Ao aplicar a ideia de tratar o outro com amor e carinho ela evidencia que o respeito comprehende não só obedecer aos seus pais, mas tratar com respeito os demais seres vivos também. Portanto, esse resultado indica que, “... por meio do processo de desenvolvimento do seu pensamento, a criança chega ao conhecimento real e racional do objeto e dos fenômenos históricos e culturais ... a criança começa a elaborar um pensamento abstrato da própria realidade” (González, 2016, p. 172-173).

Ao ver os pássaros pequenos tentando expulsar o pássaro grande, ver cena 3 no capítulo anterior, a Mulher-Maravilha se mobilizou, pois ela gostava dos animais e estava sempre falando sobre eles e, como gosta de cuidar deles, a situação em questão promoveu o seu engajamento e a elaboração conceitual sobre respeito como a atitude de amar e cuidar do outro (González, 2016; Silva & Mello, 2022; Vigotski, 2009, 2018a, 2018b).

Como dito anteriormente, cada criança deve ser comparada apenas consigo mesma, desta forma, quando a participante Arlequina estabelece que sua irmã gêmea não a trata com respeito, após ver a maneira como os pássaros são tratados, ela está aplicando o conceito de

respeito em sua experiência pessoal, com a ajuda da mediação da pesquisadora, que tentou a mesma técnica com o Hulk, mas ele preferiu responder de maneira gestual concordando com a afirmação da colega.

Os estudos de Gobbo (2018) e Silva (2020) com crianças entre 4 e 5 anos na Educação Infantil tinham como propósito potencializar a formação de conceitos com as crianças. Silva fez intervenções por meio de mediações sistematizadas, já Gobbo (2018), ao buscar caracterizar o desenvolvimento da imaginação infantil por meio dos gêneros discursivos, utilizou a formação de conceitos no trabalho como indicador do desenvolvimento do fenômeno estudado. Ambas as pesquisas apresentaram resultados positivos ao aplicarem atividades como a roda de conversa, a contação de histórias, os desenhos e a literatura infantil, recursos semelhantes aos adotados em nossa pesquisa. Logo, estes instrumentos, quando aplicados de maneira intencional e específica, potencializam a construção de conceitos.

Vigotski (2009) postula que os processos de formação do pensamento abstrato e da formação de conceitos começam em torno dos 12 anos, entretanto o desenvolvimento do ser humano tem início ao nascer e só acaba quando ele morre, e se constitui no surgimento de algo novo, como constatado pelo próprio autor (Vigotski, 2018b, 2021). Já em relação às funções psicológicas superiores, essas têm início no nascimento e, consequentemente, são constituídas na imersão no meio social e por meio das relações socioculturais.

Dessa forma, crianças na idade da Mulher-Maravilha (5 anos) são capazes de construir e desenvolver pensamento conceitual na perspectiva da teoria da Psicologia Histórico-Cultural se a organização do ambiente for feita de maneira eficaz por um adulto. Isso deve ser feito com base em experiências planejadas observando *o caráter visual, concreto e factual* e que possam produzir sentido e significado para ela.

Ao definir que respeito é “tratar o outro com amor e carinho” ela se apoiou no conceito que já tinha sobre respeito (obediência aos pais) e elaborou uma nova generalização: tratar o

outro com respeito e carinho. Ela se apoiou no seu conhecimento espontâneo que vem das nossas experiências, reformulou a ideia a partir da experiência de ver no vídeo um animal ser maltratado, ampliando-a. Isso porque “os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados, articulando-se, transformam-se reciprocamente. Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta” (Fontana, 2020, p. 191).

8.4 Cada criança tem o seu tempo

Figura 64

A importância da instrução para o desenvolvimento humano



Fonte: ChatGPT (2025).

Ao longo dos seus estudos, Vigotski (1999, 2007, 2018b) relaciona a importância da instrução para o desenvolvimento humano, mas enfatiza que não caminham juntos. Muito pelo contrário, a instrução não precisa esperar pelo desenvolvimento para acontecer, muitas vezes podemos executar tarefas mais complexas com a ajuda dos pares, pois o domínio do conhecimento implica desenvolvimento.

Essa visão nos permite questionar que embora Everest tenha relatado de maneira oral noções de respeito, a sua prática difere da sua fala, em relação às brincadeiras, uma vez que

nesse espaço a criança se sente à vontade para “transgredir e dar novo sentido as coisas” (Corsino, 2020b, p. 6).

O desenvolvimento não acontece de maneira linear, apresenta evoluções e involuções, altos e baixos, avanços e retrocessos, contudo a instrução é parte fundamental para que ele ocorra. Ou seja, embora Everest apresente noções do conceito de respeito, o seu desenvolvimento ainda não permite colocá-lo em prática. O desenvolvimento é um processo dialético.

Por essas razões, concordamos com Saccomani (2019) quando ela estabelece a importância da Pedagogia e da Psicologia serem compreendidas como uma unidade no que diz respeito ao trabalho docente. Partindo do pressuposto de que o trabalho da professora está assentado na tríade conteúdo (campo de experiência no caso da educação infantil), forma e destinatário, ela a professora, deveria ser capaz de entender como a criança, no caso o destinatário, se desenvolve.

Compreender que a participante Everest está em processo de construção do respeito às regras implica entender que ter noção de um conceito não significa necessariamente saber colocá-lo em prática. Ainda, que o fato de não conseguir colocá-lo em prática não significa não desenvolver o conceito com a criança, muito pelo contrário, ela deve ser exposta a diversas situações que a façam experienciar e vivenciar as regras e a importância delas para que a vida em coletividade seja justa.

Trabalhar na Educação Infantil com a Educação em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista (EDHPA) envolve proporcionar situações que levem a criança a se questionar, a conversar, a criar juízos e até mesmo conflitos, pois de acordo com Vigotski (2018b, p. 18), “*o ritmo do desenvolvimento*, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, *não coincidem com a contagem cronológica do tempo*”.

Por isso, ensinar as crianças a brincar se constitui como um trabalho em EDHPA, pois a criança quando brinca cria possibilidades de aprender a colaborar, a lidar com desafios, a negociar, a respeitar regras, a desenvolver a moral, a autonomia, a autorregulação, o pensamento simbólico, a representação, a imaginação, o equilíbrio, a frustrar-se, a criar e a reinventar-se. Além disso, apoia o desenvolvimento do pensamento abstrato, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e da linguagem (Brofman, Karpov & Rabinovitch 2023; Ferreira, 2022; Ferreira et al., 2023; Leontiev, 2010; Pedroza, 2005; Quinones & Adams, 2021; Vigotski, 2010, 2021, 2023). Em vista disso, o brincar é um direito da criança previsto em lei, e é uma ferramenta com a qual se pode desenvolver noções de Direitos Humanos com as crianças.

A esse respeito, a pesquisa de Cechin e Silva (2014) com crianças entre 7 e 8 anos mostrou a importância de oferecer brinquedos variados, de diferentes raças, profissões e culturas, pois uma das crianças ficou bastante surpresa por brincar com uma boneca negra vestida de bailarina. Ao brincar a criança está construindo o seu imaginário, estabelecendo comparações e valores. Portanto, é fundamental que ao brincar ela esteja cercada de diversas formas de representações humanas, assim ampliando seu repertório e desconstruindo estereótipos.

A professora da turma participante da pesquisa demonstrava entender o papel do brincar no desenvolvimento da criança quando afirmou: “*Porque o propósito da educação infantil é cuidar, é o interagir e o brincar, né?*”. Ela reconhece que isso foi uma mudança significativa na maneira de organizar o seu trabalho pedagógico na Educação Infantil, antes centrado em atividades preparadas em folhas impressas. Hoje ela prioriza as atividades fora da sala de aula, no parque de areia, na quadra coberta ou embaixo da árvore, pois comprehende que algumas crianças de sua sala têm apenas a escola para brincar. Ao longo do processo de observação participante, ficou evidente que a prática pedagógica da professora da turma estava impregnada

pelo brincar. Todos os dias as crianças brincavam, tanto de forma direcionada como livremente, demonstrando que prática dela está de acordo com o seu discurso.

8.5 A identidade da criança negra

Figura 65

A formação antirracista na Educação Infantil



Fonte: ChatGPT (2025).

Fanon (2008) defende o princípio de que uma sociedade é ou não racista, ou seja, não existe meio termo quanto a isto. Uma sociedade racista é aquela que discrimina de maneira sistemática indivíduos de acordo com a raça a que eles pertencem considerando-os inferiores, observando as características físicas, tais como: a cor da pele e o tipo de cabelo, e baseando-se nesses critérios a sociedade estabelece ao que esses grupos podem ou não ter acesso, formando uma sociedade estruturada em ideias supremacistas e nós, negros, acabamos por internalizar que somos a “representação do mal” (Almeida, 2021; Cardoso, 2010; Guimarães, 2017; Gomes, 2005).

Assim, aqueles que se consideram superiores têm acesso aos bens que são produzidos por aqueles que são considerados inferiores, muitas vezes sem qualquer remuneração como foi o caso do sistema de escravidão no Brasil, cujos processos coloniais, de violência e de subjetivação dos negros permanecem até hoje (Guimarães, 2017; Lima, 2018).

Dessa forma, declaramos que a sociedade brasileira é racista. Em uma sociedade racista como a nossa, a escola deve considerar o impacto que o racismo pode ter sobre o desenvolvimento da pessoa negra, na sua autoestima, na construção da autoimagem, na autoafirmação e no processo de se entender e se identificar como uma pessoa negra (Damasceno & Zanello, 2018; Lima & Paz, 2021; Souza & Martins, 2022).

Meninos e meninas negros e pardos criados em uma sociedade em que o padrão de beleza é eurocentrado e a pessoa branca é considerada como “...inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático...” (Cardoso, 2010, p. 623) podem desenvolver, ao longo dos anos, atitudes como a do Homem-Aranha, do silenciamento, da não aceitação do seu fenótipo e estabelecendo o loiro como referencial de beleza. Isso porque, tendo em vista a herança colonial, suas características físicas, como cor da pele e tipo de cabelo, são consideradas feias. Logo, a rejeição e a não aceitação de suas características pode ser um fator preponderante entre crianças negras e pardas.

Na perspectiva de compreender como a imagem de crianças negras é afetada pelo racismo, Meinhardt (2022) resgatou um estudo bastante famoso realizado pelos pesquisadores americanos Kenneth B. Clark e Mamie Phipps Clark na década de 1930. A pesquisa utiliza bonecas negras e brancas e, ao longo do estudo, crianças negras e brancas são expostas às bonecas e solicitadas a identificar com qual elas se parecem, qual é mais bonita e com qual elas gostariam de brincar. O estudo constata que, embora as crianças negras apontem a boneca de pele escura como sua semelhante, quando questionadas sobre qual é a boneca bonita apontam a branca.

A partir dessa pesquisa, Meinhardt (2022) aponta que as crianças aos 3 anos de idade já sabem identificar raça e sofrem em função do preconceito, como apontou a pesquisa do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2022). Isso nos permite afirmar que embora antigos, os dados dessa pesquisa, infelizmente, continuam atuais, pois nossas crianças

são bombardeadas por padrões de corpos, cabelos e beleza brancos, tanto na televisão como nos aplicativos sociais, e assim passam a acreditar que apenas aquilo é belo; junto a isso, temos o racismo, que afirma que elas não são bonitas, portanto, escolher a boneca branca é a confirmação da nossa estrutura social.

Em relação a essa questão, as pesquisas de Araújo (2015), Barbosa e Rostas (2021), Ferreira, Vieira e Vieira (2020), Franco e Ferreira (2017), Klein, Passos e Galindo (2018), Queiroz et al. (2018), Raimundo e Terra (2021) e Silva (2017, 2018) selecionadas para a revisão de literatura, revelaram ser essa uma demanda histórica. Precisa, e deve, ser combatida todos os dias, por meio de um trabalho sistemático e contínuo sobre a valorização dos traços físicos de toda e qualquer criança, observado como o desenvolvimento é diverso. Não existe padrão, e sim seres humanos e suas características únicas.

O cabelo crespo associado às pessoas negras é um dos principais elementos para se definir raça de maneira social, bem como um dos principais pontos de sofrimento das crianças negras. Isso porque é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, e se constitui em um dos argumentos mais empregados para não inserir o negro naquilo que é considerado belo (Gomes, 2002b, 2003; Zamora, 2020). Assim, a busca pela aceitação dos demais colegas de sala, por parte das crianças negras e pardas, implica para os meninos negros e pardos o uso da máquina para cortar cabelos curtos (como o do Homem-Aranha). Para as meninas negras e pardas, alisar ou manter os cabelos presos é uma maneira de evitar comentários pejorativos.

Isso ocorre pela não aceitação, por uma parte significativa da sociedade, dos penteados e cortes para cabelos crespos, que geralmente têm volume. Isso parece incomodar uma parcela da sociedade que pode ser reconhecida como racista. Os estudos de Silva (2024) indicam que o processo de embranquecimento e a constante disseminação da inferioridade do negro caracterizam um ataque psicológico, levando as pessoas negras à negação de sua negritude, de seus traços e de sua religião, como ficou evidenciado nos resultados de sua pesquisa.

A pesquisa de Farias (2016) com crianças da Educação Infantil revelou que as crianças negras consideravam o cabelo loiro como padrão de beleza porque a caminho da escola havia vários salões de beleza que retratavam mulheres de pele branca e cabelo loiro. Nestas considerações, precisamos falar da importância da representatividade na constituição da identidade da criança negra, de ela poder se ver na televisão, no outdoor, no panfleto e nos brinquedos, pois assim terá possibilidades de se enxergar como um ser de direito.

Já Bento (2011), Cavalleiro (2012) e Silva e Rodrigues (2024) apontam a diferença de tratamento que bebês e crianças negras recebem nas creches e na pré-escola e isso tem um impacto direto sobre como essas crianças irão estabelecer relações consigo e com os outros, como elas vão se posicionar no mundo e como estruturam a sua identidade.

Ao longo da parte teórica desta tese trouxemos diversas pesquisas evidenciando como o tratamento recebido por pessoas negras pode afetar a sua saúde mental e física, e isso foi feito para provar para as pessoas que insistem em dizer que o Brasil vive uma “democracia racial” (grande falácia), e que por isso abordar o racismo na escola não é necessário, que tudo isso é “mimimi”, que o certo é a meritocracia, que elas estão erradas: o racismo existe e faz parte da sociedade brasileira, portanto deve ser abordado de maneira sistemática na escola.

É importante destacar que enquanto esta tese estava em processo de finalização, o IBGE divulgou os dados de uma pesquisa referente ao ano de 2024, sobre o trabalho infantil no país que acarreta, necessariamente, o abandono da escola ou o baixo rendimento escolar por parte das crianças, entre 5 e 17 anos, que já estão no mercado de trabalho, mais da metade exercendo trabalho doméstico ou cuidando de pessoas. Cerca de 54,1% dos 1,650 milhão de crianças estão trabalhando e, deste total, cerca de 66% deles são negras, sendo a maior parte do sexo masculino (Peters, Renaux & Pirrho, 2025).

Aprofundando a questão da representatividade, enquanto a pesquisadora elaborava as tirinhas para esta seção do trabalho no ChatGPT, naquelas em que não havia, na frase, as

palavras racismo ou Direitos Humanos, os personagens eram todos brancos, como foi o caso das Figuras 63 e 64, e foi necessário que a pesquisadora inserisse novamente as tirinhas no site e solicitasse que os personagens fossem negros, contudo eles ainda vinham com os cabelos lisos, assim, mais uma vez, foi necessário repetir a operação e solicitar cabelos crespos (ver Figura 66).

Com isso, afirmamos que o padrão eurocentrado acaba por invisibilizar a participação de pessoas negras até mesmo em uma tirinha. Importa considerar ainda a respeito da representatividade, que somente em 2018 a empresa Faber-Castell (empresa líder mundial na fabricação de lápis de cor) lançou a linha de lápis Tons de pele, com seis tonalidades diferentes de cor indo da rosa ao preto, pois até então o lápis cor rosa era considerado o único responsável por essa função do tom de pele, excluindo, nesse processo, diversas outras tonalidades de pele, principalmente a negra.

Figura 66

Sequência para transformar a personagem em uma menina negra com cabelo crespo



Fonte: ChatGPT (2025).

Gomes (2003, 2020) alerta sobre a importância de descolonizar o currículo, no sentido de largar as amarras eurocentradas que ditam padrões de beleza, de conduta e de religião, e que perpetuam representações negativas sobre o negro. O participante Homem-Aranha demonstra indícios desta situação, quando ele afirma que a personagem Hulk ficaria mais bonita loira.

Assim, descolonizar o currículo, trazendo outras referências culturais vai ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b) e as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) que preveem a Educação Infantil como espaço da criança se conhecer, como o período para construir a sua identidade, de valorização dos seus traços físicos como parte do processo de valorização da cultura afrodescendente – no caso das crianças pardas e negras.

Descolonizar o currículo significa a busca por uma sociedade equânime para reparar as desigualdades sociais que resultaram na marginalização dos povos indígenas, dos negros, das pessoas com deficiência entre outros. Desta forma, crianças como o Homem-Aranha poderiam se sentir como referencial de beleza, poderiam se olhar no espelho e dizer o que apreciam em seu rosto ou considerar que seus cabelos também são bonitos. Aprofundando a questão, afirmamos que crianças também podem ser racistas; e se elas podem aprender a discriminar também podem aprender a respeitar.

A EDHPA, como mencionado anteriormente, é uma concepção de vida que implica o respeito ao outro, às diferentes culturas, religiões e diversidade humana. Essa prática tem um impacto sobre como as crianças formam a sua identidade valorizando suas características e ancestralidade. Além disso, significa compreender a criança como um ser histórico, relacional, e que o seu desenvolvimento está diretamente relacionado às suas experiências. Dessa forma, precisa ser ouvida e ouvir, precisa brincar, criar, pular, conversar, questionar e observar, conviver com seus pares, sejam eles com desenvolvimento atípico ou não.

Nesse cenário, qual seria o papel da escola, especificamente, qual o papel da Educação Infantil? Antes de tentar responder a essa questão, houve um outro momento em que o Homem-Aranha demonstrou uma marca de inferioridade (Silva, 2017; Silva & Santos, 2021) bastante frequente em meninas e meninos negros e pardos, que é adotar o loiro como único padrão de beleza em detrimento dos seus cabelos castanhos e crespos.

Ao longo do processo de observação participante e nas entrevistas com a professora da turma, foi possível constatar sua preocupação e seu compromisso em abordar questões sobre a diversidade humana e o trabalho com a Educação em Direitos Humanos.

Vigotski (1999, 2018b, 2023) afirma que, para definir a influência do meio no desenvolvimento psicológico das crianças, é preciso olhar para a sua vivência que está ligada, de maneira indivisível, ao meio e à forma como elas vivenciam os acontecimentos. Nesse sentido, o Homem-Aranha estabeleceu como padrão de beleza o cabelo loiro, contudo ele é uma criança parda, o que é bastante comum em crianças negras e pardas que convivem em espaços onde seus corpos são os únicos dotados com muita melanina. Elas não têm referência sobre a sua cor. Portanto, enfatizamos a importância da representatividade em todos os espaços, principalmente na escola, onde as crianças passam boa parte do seu tempo, estão realizando atividades e estabelecendo interações relacionais que têm impacto sobre o seu desenvolvimento.

O trabalho específico sobre a cultura afro-brasileira pode criar possibilidades para o Homem-Aranha se reconhecer, se identificar como uma criança parda, com cabelo crespo, digno de ser respeitado e amado, uma vez que “... se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (Krenak, 2019, p. 14).

Ribeiro (2019) argumenta que a escola é um espaço dominado pela cultura branca e, portanto, acaba se tornando referência para aqueles que ali estão. Dessa forma não é de todo estranho o fato de uma criança parda considerar o loiro como belo, tendo em vista a estrutura sob a qual a nossa sociedade foi edificada. Por isso, a autora defende a quebra desse padrão de beleza imposto, a valorização do cabelo natural e dos traços negros, pois só assim as crianças negras e pardas poderão se perceber como bonitas.

Ao abordar o amor, hooks (2021) adota a definição de que o amor é a vontade de promover o próprio crescimento espiritual e o do outro. A autora afirma que não há amor sem justiça; hooks (2021) defende que quando amamos expressamos afeição, respeito e cuidado para consigo e para com os outros. E isso envolve, necessariamente, que os direitos civis básicos sejam assegurados para todas as crianças, negras e não negras.

Os direitos civis estão contemplados na EDH, bem como os demais comportamentos que a autora descreve, portanto uma sociedade que cria circunstâncias que leva uma criança a não se amar, a não se considerar como objeto de afeição, precisa mudar com urgência, uma vez que “é preciso aprender a viver e a cooperar com os outros mesmo com aqueles que não escolhemos para conviver” (Pedroza & Chagas, 2016, p. 81).

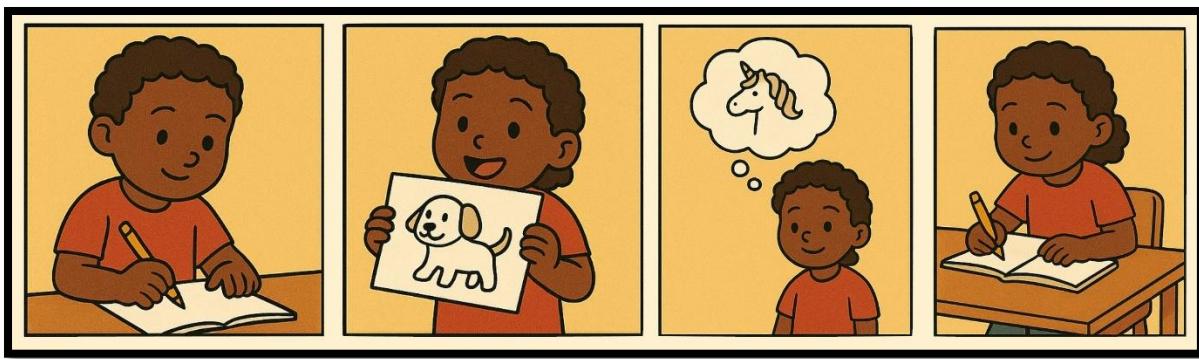
Assim, retomando a pergunta sobre qual seria o papel da escola e consequentemente do professor, neste cenário, é organizar e mediar as estratégias de aprendizagem, em contemplar todas as raças e etnias, em abordar a diversidade de religiões e corpos para que toda e qualquer criança presente em sala de aula possa estabelecer relações entre o que está sendo instruído e seu próprio corpo. Assim, a criança poderá se ver representada nesse espaço que, por muitos anos, foi e é dominado pela branquitude (Moura & Lopes, 2023), criando relações positivas com os seus traços e construindo sua autoestima de maneira assertiva.

Na revisão sistemática desta pesquisa temos algumas sugestões de como este trabalho pode ser feito, e as Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006a) traz sugestões de atividades especificamente para a Educação Infantil.

8.6 O direito de a criança criar

Figura 67

Portanto ensinar, valorizar e incentivar o desenho na Educação Infantil



Fonte: ChatGPT (2025).

Francioli e Steinheuser (2020), ao analisarem desenhos de crianças entre 5 e 8 anos, chegaram à conclusão de que a criança precisa de estímulo para desenhar, tendo em vista a pouca experiência que tem em relação ao adulto. Os desenhos podem promover o desenvolvimento das Funções Superiores, entre elas a imaginação, o que demanda, por parte do docente, conhecimento teórico para planejar e implementar esses estímulos.

O estudo de Gobbo (2018) com crianças de 4 e 5 anos conclui que ao desenhar toda criança está expressando, de maneira simbólica, seu conhecimento e suas vivências. Gobbo (2018) apoia-se em Vigotski para afirmar que o desenho é uma atividade cultural, e por isso ele também precisa ser aprendido. A autora critica o uso de atividades xerocopiadas na E.I (como foi a atividade da participante Skye na Figura 54), mas isso não impediu que a Skye manifestasse, por meio da linguagem visual, o seu imaginário, de como deveria ser o movimento da asa da abelha. Assim sendo, não é nosso objetivo dizer que o uso de atividades xerocopiadas devem ser banidas, mas sim, indicar a importância de se criar espaços para a criança manifestar sua autonomia e processos criativos, como Skye fez.

Portanto ensinar, valorizar e incentivar o desenho na Educação Infantil contribui diretamente para o desenvolvimento intelectual infantil e para o ato de imaginar. Vale lembrar que um dos objetivos da E.I. é prover experiências que levem a criança a se expressar por meio do desenho, como por exemplo a contação de histórias ou leitura de um livro. Em relação a

atividade de Skye, que necessariamente não envolvia o ato do desenho em si, a sua expressão veio por meio da pintura do desenho entregue pela professora, a qual também se constitui como uma linguagem artística, como uma forma de manifestação individual e simultaneamente cultural e universal (Corsino, 2020b).

Segundo Ferreira (2022), o papel dos profissionais que atuam na EI é se certificar que cada criança seja incluída nas atividades propostas, bem como tenha espaço e tempo para externar suas opiniões e vontades. A criança só poderá elaborar seus conceitos se houver condições para tanto, e cabe ao professor ou ao mediador da atividade prover essas condições, caso contrário estaremos agindo como se a criança fosse uma tábua rasa. Em vista disso, consideramos que Skye se sentiu segura em sala de aula tanto para usar, como para explicar a técnica que ela aplicou na pintura das abelhas, sem se preocupar com padrões, limites ou cerceamento.

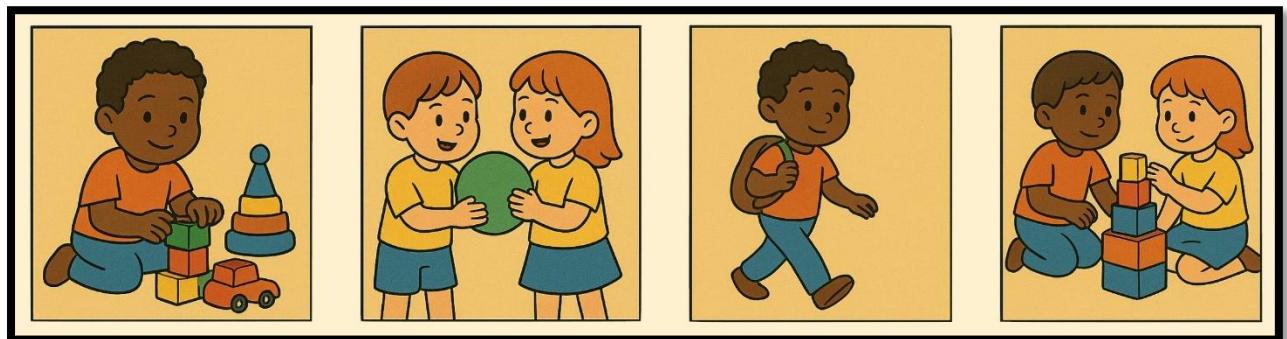
Em face do exposto, é necessário considerar que em relação à Educação em Direitos Humanos, o respeito à criança e aos direitos das crianças são pilares, entre eles o direito de se expressar, seja de maneira oral ou por meio de um desenho ou pintura. Portanto, a EDHPA implica na mudança da postura docente, em olhar para as crianças sem ideias preconcebidas.

Para Vigotski (2018a), tudo que se faz de novo se constitui como uma atividade criadora. E essa capacidade criadora está associada às nossas experiências, portanto, quanto mais experiências, maior será o nosso potencial criativo. Nesse sentido, um dos objetivos da Educação Infantil consiste em estimular a capacidade das crianças de criar e inventar, modificar. Contudo, algumas vezes estamos preocupados com a padronização de práticas educativas e perdemos a oportunidade de fomentar processos criativos para as crianças, ou até mesmo sufocamos o seu potencial criador.

8.7 O direito de aprender brincando

Figura 68

O papel do brincar no desenvolvimento humano



Fonte: ChatGPT (2025).

Vigotski (2007, 2010, 2018a) afirma que o desenvolvimento não acontece de maneira linear, apresenta involuções e evoluções, e a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, mas os dois, necessariamente, não caminham juntos. O primeiro pode e deve preceder o segundo. Portanto, a manifestação de um comportamento aprendido necessariamente não irá acontecer logo após o processo de ensino-aprendizagem e, como no caso da participante Cecília pessoa com TEA, ele pode acontecer semanas depois.

Por isso, Vigotski (1983b) enfatiza que as leis do desenvolvimento da criança típica e atípica são as mesmas no que diz respeito à base, e que o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores está diretamente relacionado ao desenvolvimento coletivo, com a convivência com o diverso, com o outro, com o diferente, o típico e o atípico.

Cabe ainda mencionar o papel da imitação (Vigotski, 2007, 2009, 1983b) no desenvolvimento de Cecília. O processo de imitar um comportamento é complexo, pois implica observar, analisar e reproduzir aquilo que foi visto com os elementos de que a criança dispõe. Por meio dessa operação a criança desenvolve suas habilidades, pois, como vimos, Cecília está agindo dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

De acordo com o estágio em que as crianças da Educação Infantil estão, a brincadeira é a atividade principal no sentido de “... provocar as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 122).

Os estudos de Ferreira (2023), Ferreira (2024), Ferreira, Araujo e Zardo (2023) e Ribas (2021) evidenciam que o desenvolvimento de crianças com autismo e deficiência intelectual apresenta um salto qualitativo bastante significativo quando estão inseridas em turmas inclusivas, com acompanhamento sistemático e quando o planejamento docente contempla tanto as suas necessidades como as dos demais alunos da turma.

Destaca-se, ainda, que, ao convidar a pesquisadora para brincar, a participante Mulher-Maravilha serviu de modelo para as demais crianças, que precisaram observar a atividade, aprender os gestos e a música, coordenar os gestos e o canto para participar dela. Ou seja, tinham que seguir as regras propostas para a brincadeira “que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação ...” (Leontiev, 2010, p. 138) e assim se dá o início do processo de formação da consciência sobre as regras do jogo, as quais posteriormente podem contribuir para a formação da moral de cada criança que participa daquele momento.

Cecília observou a brincadeira da pesquisadora com os seus colegas de sala de aula e naquele momento não manifestou qualquer reação no sentido de brincar, dias depois, porém, ela veio e pediu para brincar, no seu tempo, nas suas condições. Em vista disto enfatizamos a importância de comparar a criança apenas consigo mesma, como assevera Vigotski (2018a), o desenvolvimento é único para cada ser humano. Assim sendo, observando os marcos do desenvolvimento, toda e qualquer criança deve ter o seu tempo respeitado. Cecília gostou tanto

de brincar de Popeye que ao ver o diretor da escola sentado em posição semelhante não perdeu tempo e foi brincar com ele também.

Por isso tudo enfatizamos o papel do brincar no desenvolvimento humano, pois essa atividade pode trabalhar a autonomia, a autorregulação, o respeito pelo parceiro de brincadeira, e criar canais dialógicos (Ferreira & Tacca, 2015). Cada atividade proposta na escola deve ter uma relação específica com crescimento o da criança, observando o curso do seu desenvolvimento (Vigotski, 2007).

8.8 A importância de trabalhar a Educação em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista

Figura 69

Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista na Educação Infantil



Fonte: ChatGPT (2025).

Para tratar desta questão, em primeiro momento vamos abordar a brincadeira de faz de conta, a qual segue uma regra simples: ela deve ser uma encenação da realidade. Uma representação fiel do mundo que a criança compartilha com o adulto, mas ainda não tem acesso em função das suas estruturas estarem em desenvolvimento.

No segundo momento vamos analisar os pilares que formam a nossa sociedade: o patriarcal e o colonial. Por exemplo, até o início do século passado as mulheres não votavam, o voto feminino foi instituído no Brasil pelo Decreto nº 21.076 de 24 de fevereiro de 1932 e incluído na Constituição de 1934, mas era facultativo, somente em 1965 tornou-se obrigatório (Marques, 2019).

Importa destacar que a luta das mulheres perpassa pelo reconhecimento das relações de dominação/subordinação do sexo masculino sobre o feminino, da dupla e, às vezes, tripla jornada de trabalho feminina: em casa, nos estudos e no trabalho, para ganhar menos que os homens exercendo a mesma profissão. Sobre como a mulher é preterida no mercado de trabalho simplesmente por ter a capacidade de gerar um filho, como se a responsabilidade de cuidar e educar fosse apenas dela e não do casal. Sobre como as mulheres são classificadas como “para casar” e “para transar” de acordo com a sua etnia. Sobre como determinadas funções, como a docência, são atribuídas às mulheres por envolver o cuidar.

Além disso, a constante pressão por padrões estéticos hegemônicos e eurocentrados, muitas vezes impossíveis de serem atingidos, coloca a figura feminina como frágil, indesejada e muitas vezes rejeitada, o que configura a nossa sociedade como patriarcal (Ferreira et al., 2023; Ribeiro et al., 2023; Rosemberg, 1999; Vieira & Oliveira, 2022; Xavier, Dantes & Sarat, 2021).

E por fim, o processo de escravização, que no Brasil acabou em 1888, mas até hoje, 2025, temos casos de mulheres negras que são resgatadas em função análoga à escravidão trabalhando em residências, exercendo a função de empregada doméstica, mas sem receber qualquer compensação financeira ou dias de descanso. Ainda, a população negra de maneira geral sofre as consequências deste regime nefasto que durou 388 anos no Brasil, configurando a nossa sociedade como colonial (Brasil, 2024a, 2024b; Santos, Ferreira & Moreira, 2024).

As informações apresentadas permitem afirmar que a nossa sociedade é centrada na figura do homem, os valores e padrões são definidos a partir de uma ótica masculina, em que o papel da mulher é servir e o do homem é ser servido. Ele detém todo o poder. Por isso, talvez, o participante Rebel não viu problema em brincar de casinha com os objetos cor de rosa, uma vez que ele estava exercendo o papel de pai na família.

As interseccionalidades (Crenshaw, 1989, 2002, 2004) desse caso se apresentam, pois, a rejeição a uma cor que é associada ao feminino em uma sociedade patriarcal centrada no poder do homem, confirma a necessidade de analisar a situação em uma perspectiva histórica cercada de ideologias que desvalorizam a mulher e as atividades associadas a ela.

Vieira e Oliveira (2022), ao discutirem a masculinidade, apontam como a sociedade perpetua ciclos de violência quando doutrina que homens não choram, homens não devem demonstrar emoções, logo, não conversam sobre seus sentimentos e como isso impacta a sua convivência social e a forma como eles lidam com as suas companheiras e filhos.

Os resultados das pesquisas de Atta (2020) com crianças entre 5 e 6 anos, e de Buss-Simão (2013) com crianças de 2 e 3 anos indicam processos formativos de binarismo, manifestações sobre a superioridade masculina e a definição de papéis femininos e masculinos e evidenciam que a criança nessa idade pode apresentar comportamentos como o de Rebel, frutos de uma construção social e histórica.

Já o estudo de Prado e Anselmo (2019), além de identificar essas questões, aponta que, pelo fato de a docência ser associada a mulheres, a presença de professores do sexo masculino na Educação Infantil ainda se constitui como tabu. Portanto, um indicativo da necessidade de rever as práticas hegemônistas e patriarcais que vêm sendo perpetuadas na E.I. e, paralelamente, alimentando a dicotomia de gênero.

Importa destacar, em relação a essa estratégia de organização do espaço de sala de aula pesquisada com as crianças participantes, que ao “ensinar a uma criança a responsabilidade de

colocar os brinquedos no lugar certo depois da brincadeira já é uma forma de estimular a responsabilidade e a autodisciplina, aprender a arrumar a bagunça feita durante a brincadeira ajuda a criança a ser responsável ...” (hooks, 2021, p. 60).

Assim, ao trabalhar com as crianças participantes a organização do espaço que elas mesmas utilizavam a professora da turma pesquisada estava desenvolvendo com elas noções de Educação em Direitos Humanos, uma vez que cuidar do ambiente em que vivemos se constitui EDH e uma maneira de quebrar padrões construídos historicamente.

Em face ao exposto, defendemos a Educação em Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista na Educação Infantil como uma possibilidade de oferecer às crianças experiências que as levem a refletir sobre como as ações de cada uma delas tem um impacto no outro. Sobre como o respeito deve reger toda e qualquer relação, sobre como o mundo é diverso e dotado de várias cores e todas elas podem, e devem, se referir a todo e qualquer ser humano. Sobre como o ser humano deve ser compreendido como um ser de possibilidades, independentemente de sexo, raça ou religião, por isso qualquer tarefa, cor ou atitude deve ser entendida como humana, e não relacionada a este ou aquele gênero.

Destarte, o trabalho contínuo e sistemático com a EDHPA pode contribuir para a quebra de padrões que foram estabelecidos no processo de formação de nossa sociedade, que determinam papéis de homens e mulheres, enaltecedo o primeiro e subordinando o segundo. Além disso, por ser concebida como um modo de vida que orienta as relações humanas, demanda o respeito às diferentes culturas, a valorização das diferenças e o combate às desigualdades sociais, essa modalidade de ensino se constitui em uma excelente ferramenta na luta contra uma sociedade preconceituosa, discriminatória e racista.

Enfim, por meio da EDHPA a criança pode aprender a respeitar a diferença e compreender que o desenvolvimento se dá de maneira diversa, e a partir do momento que ela

respeita o outro e tudo aquilo que ele representa, ou seja, uma cultura, uma raça, uma religião ou não, nós teremos uma sociedade equânime.

8.9 É preciso saber nomear os sentimentos e saber identificá-los

Figura 70

Saber o significado de cada palavra é um processo de generalização



Fonte: ChatGPT (2025).

Outro aspecto importante a ser considerado a respeito da construção de conceitos antirracistas é quando Vigotski (2009) afirma que, do ponto de vista da Psicologia, saber o significado de cada palavra é um processo de generalização, um conceito. Uma vez que as palavras permitem que as crianças brinquem, chorem, riam e expressem seus sentimentos e desejos “... para convencer, para ordenar, para informar, para aprender e ensinar, para comunicar-se com o outro, para pensar. A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o nosso pensamento e a nossa consciência” (Corsino, 2020b, p. 50).

Schwartz, Lopes e Veronez (2016), embasadas em uma pesquisa empírica que fizeram com crianças do 1º ano, afirmam que todos os sentimentos devem ser nomeados. As crianças precisam saber que o que elas sentem tem um nome: dor, raiva, medo, alegria e empatia. As pesquisadoras desenvolveram um projeto com livros de literatura infantil para que as crianças

reconhecessem por meio das expressões faciais e dos nomes dos sentimentos o que estava acontecendo com elas, pois assim elas poderiam identificar o mesmo sentimento no outro. As autoras ressaltam a importância do papel da escola em trabalhar essas questões, uma vez que “os sentimentos são sensações corporais próprias dos seres humanos; porém, a nomeação desses sentimentos é algo aprendido e possui origem social (Schwartz, Lopes & Veronez, 2016, p. 637).

Assim, o trabalho com a educação infantil deve buscar as interações e a participação das crianças, deve privilegiar a linguagem, a qual deve ser compreendida como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras –, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas. E que abre espaço também para a escuta de diferentes vozes e manifestações culturais, ampliando o universo cultural dos seus atores pelas interações verbais e não verbais que as linguagens favorecem. (Corsino, 2020b, p. 8)

Nesse sentido, a participante Skye está demonstrando um processo de generalização quando ela afirma que pessoas são iguais a outras pessoas, ou seja, eles têm as mesmas características, logo, ela está verbalizando um conceito, em uma roda de conversa mediada por um livro infantil, um produto cultural.

Já a participante Mulher-Maravilha, ao ser exposta ao conceito da palavra justiça, embora não soubesse o nome, já sabia o que significava, estabelecendo a relação entre o signo e o significado. Assim, Skye e a Mulher-Maravilha evidenciam que é possível trabalhar noções de Direitos Humanos, com crianças de 4 e 5 anos, de maneira sistemática e conceitual, porque muitas vezes, elas até já sabem o conceito, mas não o nome dele, e embora a linguagem utilizada pelas crianças possa ainda não ser considerada consistentemente científica, elas

demonstram etapas dos processos de generalizações até o uso do conhecimento científico *per si* (Åkerblom & Thorshag, 2021).

Enquanto finalizava esta tese, na escola em que eu trabalho, uma criança de 6 anos, negra, sofreu uma injúria racial por parte de outra criança, de seis anos, parda. Eu participei de todo o processo: acolhimento da criança que foi chamada de macaca, informar as famílias sobre o ocorrido, conduzir as reuniões com os pais e responder ao Conselho Tutelar, via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) sobre as ações tomadas pela escola, uma vez que a mãe da criança judicializou a situação.

Um dos momentos mais difíceis foi conversar com a mãe da criança vítima, pois como ela mesma disse não é a primeira vez, nem a última que sua filha sofre com algo assim, contudo o que deixou a mãe mais tranquila foi ser informada, após o seu questionamento, de que a escola tem um projeto que trata questões antirracistas com as crianças da escola de maneira sistemática. O meu projeto: Normal é ser diferente!

As pesquisas apresentadas nesta tese evidenciam que poucas escolas fazem projetos que abordem de maneira direta a questão do racismo ou desenvolvem um trabalho sistemático sobre Direitos Humanos em uma perspectiva antirracista, como a pesquisa empírica de Ferreira, Lago e Borges (2023) fez. Portanto, a mudança precisa começar na escola. Assim, concordamos com Vigotski (2003) quando ele afirma que uma educação ideal só é possível em um ambiente adequado, o qual só é possível depois de resolvida a questão social em toda a sua plenitude, e o racismo é uma questão social e de saúde pública.

8.10 Declaração de tese

Figura 71

12 de agosto Dia Nacional dos Direitos Humanos



Fonte: Beck (2025).

A Educação em Direitos Humanos é um campo do conhecimento científico sistematizado, que se constitui como uma divisão do Direito, uma ciência social aplicada sobre os Direitos Humanos. Desta forma, a EDH é composta por um arcabouço teórico, que vem sendo elaborado pelo homem desde os primeiros vestígios de vida coletiva por meio de princípios, regras e leis, visando preservar a vida, a dignidade humana, a cultura, a raça, as religiões e manter a convivência entre os seres humanos.

Ao longo do trabalho de campo foram desenvolvidos com as crianças os seguintes conceitos: respeito, fraternidade, solidariedade, empatia, direitos da criança, amor-próprio, honestidade, justiça e igualdade. Em relação aos direitos das crianças, foram abordados sete direitos: à educação, ao brincar, ao respeito, à igualdade, à proteção, à alimentação e à saúde.

Assim, defendemos que respeito, fraternidade, solidariedade, empatia, direitos da criança, amor-próprio, honestidade, justiça e igualdade são conceitos científicos, os quais foram desenvolvidos com as crianças entrelaçando-os com a questão antirracista, ou seja, quando tratamos do respeito, foi enfatizado que todo e qualquer ser humano, independente da raça, cor, credo ou religião merece respeito, pois no Brasil, pessoas negras, pobres e em situação de rua não são historicamente respeitadas. E que uma vez que entre os seres humanos gostar é opcional, é uma questão subjetiva, mas o respeito deve ser objetivo e precisa existir

em qualquer relacionamento; havendo ou não proximidade entre as partes, o respeito precisa ser circular, sem começo e sem fim.

Quando foi abordada a questão da empatia, foi construída com as crianças a ideia de que, ao se colocar no lugar do outro, o outro pode ser uma criança preterida nas brincadeiras, ou porque ela é deficiente, ou porque tem o cabelo crespo, ou pela cor da sua pele, enfim por ser diferente, como todos nós somos. Assim, antes de agir em relação ao outro em uma situação de exclusão ou falta de respeito, deveríamos nos perguntar: “Eu gostaria de ser tratado assim?”

Nessa mesma direção, ao abordar o conceito de igualdade com as crianças, o direcionamento do trabalho foi de sermos iguais perante a lei, usufruindo do mesmo ordenamento jurídico, mas que somos diferentes enquanto seres humanos com as características físicas que apresentamos, entretanto isso não nos torna menos humanos ou concede direito ao outro de tratar os demais, principalmente negros, pardos, pobres e animais, com injustiça.

Em cada um dos conceitos trabalhados com as crianças houve direcionamento para as questões antirracistas, para ressaltar a humanidade que todo e qualquer ser humano possui, para a valorização da vida de pessoas que ao longo da história do Brasil foram e são tratados de maneira preconceituosa em razão do tom da pele, da textura do cabelo, da quantidade de gordura corporal ou por ser deficiente.

Destarte, compreender o significado desses conceitos, que muitas vezes já fazem parte da rotina da criança, mas não em uma perspectiva antirracista, pode contribuir para uma formação antirracista e a construção de uma sociedade equânime.

Observando a literatura sobre o tema (Åkerblom & Thorshag, 2021; Bezerra et al., 2020; Bittencourt & Costa, 2020; Fragkiadaki, Fleer & Ravanis, 2019; Gobbo, 2018; Lundy & Sainz, 2018; Silva, 2020; Souza & Rossi, 2019; Vigostki, 2010, 2018a, 2018b, 2023), os conceitos foram construídos utilizando materiais visuais e manipuláveis para que as crianças

pudessem elaborar as ideias, relacionando a sua experiência de vida e suas vivências , por meio de recursos que fazem parte do seu cotidiano.

É importante registrar que o critério adotado para a seleção das atividades nas rodas de conversa com as crianças foi o interesse e o engajamento que demonstraram durante as práticas observadas pela pesquisadora, em sala de aula, desenvolvidas pela professora regente da turma. Vale lembrar que o critério está em consonância com a perspectiva freiriana (2021a), ou seja, atividades que pudessem despertar o engajamento e a disponibilidade das crianças, já que as tarefas escolhidas também podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento conceitual sobre Direitos Humanos (González, 2016), de maneira que cada criança ali presente estivesse aberta às falas das outras, ao gesto e ao olhar do outro, enfim, às características que nos tornam diferentes uns dos outros (Freire, 2021a).

Nesse processo dialético, cria-se um caminho para o desenvolvimento humano. Isso nos permite afirmar que precisa haver intencionalidade docente para desenvolver a formação antirracista sobre Direitos Humanos em sala de aula, uma vez que o material selecionado está disponível para qualquer docente, o diferencial foi o direcionamento para as questões do racismo, das minorias, das desigualdades sociais, para grupos historicamente excluídos.

A escolha pela teoria da Psicologia Histórico-Cultural se justifica porque ela comprehende que o desenvolvimento humano é fruto das interações e do meio em que a pessoa vive e tendo em vista que o racismo é uma interação negativa entre a raça branca e a raça negra, entendemos que essa teoria nos deu o aporte teórico necessário para analisar como o racismo pode impactar o avanço ou retrocesso do ser humano, bem como declarar a nossa tese.

Destarte, a partir dos argumentos propostos por Vigotski (1983a, 1983b, 2003, 2009, 2018a, 2018b) sobre o papel do meio no desenvolvimento humano, a Zona de Desenvolvimento Proximal, a cultura, o processo de construção de conceitos, as interações sociais, as Funções Psicológicas Culturais, a mediação e o professor como organizador do ambiente nos permitem

declarar a tese *de que crianças com 4 e 5 anos, com o devido apoio docente na Educação Infantil, podem construir conceitos científicos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista*, uma vez que os Direitos humanos protegem a vida e a dignidade humana, as quais foram retiradas da população negra e parda, entre outras minorias, para justificar o processo de escravização e das desigualdades sociais. A proposição desta tese está ancorada em pesquisas empíricas desenvolvidas por Åkerblom e Thorshag (2021), Fragkiadaki, Fleer e Ravanis (2019), Gobbo (2018) e Silva (2020).

Ao longo de sua obra, Vigotski (2009, 2018b) afirma que o pensamento por conceitos irá acontecer no período da adolescência, após os 12 anos, quando o ser humano começa a formar as estruturas necessárias para o pensamento abstrato. Entretanto, as estruturas para chegar ao pensamento por conceitos tem início no momento que o ser humano se torna social, cultural e relacional, ou seja, ainda no ventre materno (Vigotski, 2021). Portanto, a criança inserida em um meio cultural já está desenvolvendo as estruturas necessárias para o pensamento conceitual, necessitando da mediação do adulto ou de um par.

As pesquisas de Freitas (2004) e Oliveira (2013) apresentam posicionamento semelhante ao defenderem que pesquisas que utilizam a Psicologia Histórico–Cultural como aporte teórico devem avançar e aprofundar os conceitos propostos por Vigotski, então assim o fizemos em nosso processo de produção de conhecimento, mediado por produtos culturais, propondo um avanço sobre a construção de conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista em crianças de 4 e 5 anos.

As crianças, por meio de suas experiências, conseguem estabelecer relações entre os conceitos de Direitos Humanos e suas vivências na escola, em casa ou na rua. Isto nos leva a nossa segunda tese: *para desenvolver os conceitos científicos de Direitos Humanos o professor, como mediador, deve utilizar necessariamente produtos culturais significativos para as*

crianças, os quais permitam a manipulação, a elaboração e a reflexão por parte das crianças de situações que abordem questões de cunho antirracista.

Portanto, defendemos que a construção de uma sociedade justa perpassa necessariamente pelo ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, uma vez que, em uma sociedade diversa, faz-se necessário olhar para cada grupo com suas particularidades e suas necessidades, visto que negros, mulheres, deficientes, pessoas obesas entre outros sofrem diferentes tipos de discriminação e exclusão, demandando um olhar diferenciado para cada grupo, para políticas públicas e “... na articulação do diálogo essencial entre teoria e prática, para identificar permanências e revisão nas práticas escolares” (Souto & Borges, 2022, p. 3).

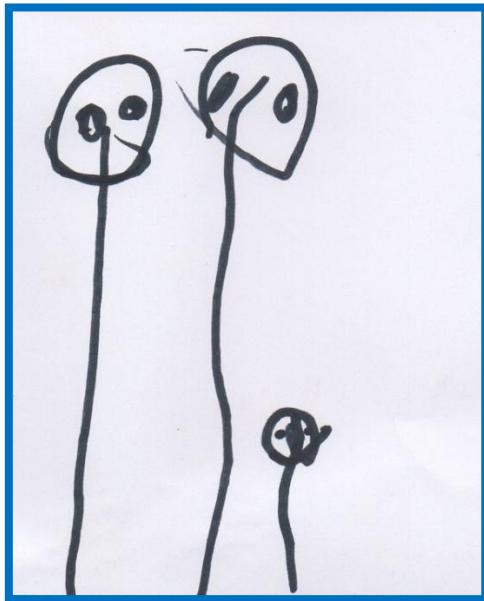
Nessas considerações, as declarações de tese, desta pesquisa, se configuraram como um avanço no campo da Psicologia do Desenvolvimento no que diz respeito a construção de conceitos com crianças de 4 e 5 anos, bem como da Psicologia Histórico-Cultural. Outro ponto de destaque, neste estudo, é a ratificação da criança como ser social capaz de discriminar, de ser racista, de reproduzir comportamentos e sofrer, muitas vezes de maneira silenciosa, as consequências do racismo, como o Homem-Aranha demonstrou.

Ressaltamos a importância do trabalho fundamental da escola neste aspecto, em particular da Educação Infantil, pois assim como ela é palco de violência física e verbal, discriminação étnico-racial e outras formas de preconceito e racismo, também pode e deve ser palco de luta por uma sociedade equânime por meio do trabalho sistemático com Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 72

Desenho feito pelo Hulk na 6^a roda de conversa sobre igualdade



Pula Grilo²⁵

Pulou, pulou, pulou
Pulou um grilo na minha mão
Pulou, pulou, pulou
Pulou um grilo na minha mão

Olhei, gostei
Na grama eu o deixei
Olhei, gostei
Na grama eu o deixei

Pula grilo, bem tranquilo
Na grama do meu quintal

Pula grilo, bem tranquilo
Na grama do meu quintal

Pula grilo, rapidinho
Na grama do meu quintal
Pula grilo, rapidinho
Na grama do meu quintal

E agora vou dar um tchau
Tchau.

(Felix, 2021).

²⁵ Pula Grilo era umas das músicas preferidas pelas crianças da turma. A letra era entoada por elas demonstrando alegria e entusiasmo e reproduzindo a coreografia no momento da rodinha. Sempre que a professora perguntava que músicas eles gostariam de cantar, essa estava sempre presente entre as escolhidas pelas crianças.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “água” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o “compromisso” é verdadeiro ao experienciá-lo, no ato de que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (Freire, 2013, p. 15).

O objetivo de toda pesquisa é desenvolver um conhecimento que possa contribuir para o bem da humanidade. Pelo menos deveria ser assim, pois não podemos ignorar que algumas tiveram seus propósitos desvirtuados como abordamos neste trabalho. A neutralidade é uma das características de alguns estudos, mas não é o caso desta tese. Entretanto, não podemos deixar de esclarecer que essa já foi a posição desta pesquisadora que, como muitos negros, preferem evitar tratar questões que envolvam o racismo como uma forma de se proteger e não mexer na ferida que nunca cicatriza ou é esquecida.

Todavia essa posição mudou quando a profissão escolhida foi o magistério, contribuir para a formação dos futuros cidadãos. O engajamento começou de maneira tímida, insegura e despretensiosa, mas diante dos desafios enfrentados o mergulho tornou-se necessário, e o compromisso tornou-se uma missão de vida. Dessa forma, este trabalho é fruto desta missão: a busca por uma sociedade equânime, justa e que respeite a diversidade. Uma sociedade que permita aos desiguais galgar caminhos que até então eram reservados para pessoas com determinado tipo de pele e cabelo.

A mudança desses padrões perpassa necessariamente pela educação, pois como defendido por Vigotski, Paulo Freire e Nelson Mandela, ela pode transformar pessoas, e elas podem ajudar a construir um mundo melhor. A Educação Infantil é a etapa em que a criança está desenvolvendo as suas Funções Psicológicas Superiores, as quais têm uma função

determinante no desenvolvimento do pensamento por meio do acesso ao conhecimento historicamente construído pela raça humana, ou seja, o conhecimento científico.

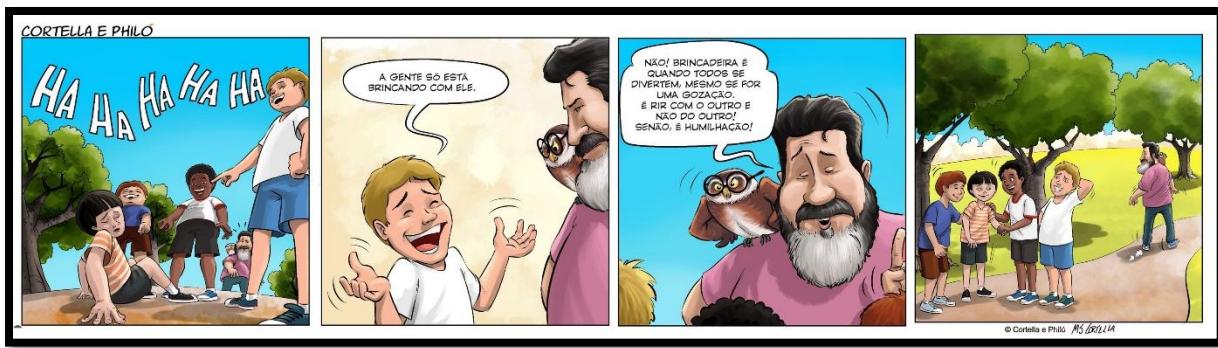
Dentre os diversos conhecimentos, temos a Educação em Direitos Humanos, que se baseia também na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento elaborado logo depois das atrocidades cometidas durante a II Guerra Mundial. Assim, defendemos que a Educação Infantil se configura como a etapa ideal para iniciar o trabalho com EDH em uma Perspectiva Antirracista, pois além de criar possibilidade de desenvolvimento qualitativo para as crianças, estamos criando possibilidades para que todas as crianças possam ser vistas, atendidas e respeitadas.

A implementação do trabalho com conceitos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, na Educação Infantil, nos permite criar possibilidade de erradicar o racismo de nossa sociedade, pois como foi evidenciado por números, a população negra e parda deste país vem sofrendo há séculos as consequências do racismo institucional e estrutural. Contudo, até que isso aconteça, defendemos as políticas afirmativas que reservam vagas para pessoas negras e pardas em concursos públicos e processos seletivos em universidades. Os dados e as pesquisas apresentados nesta tese comprovam essa necessidade para garantir que negros e pardos tenham acesso à uma educação de qualidade e a empregos bem remunerados.

Outro fator de destaque, muito bem ilustrado pela Figura 73, são as tão famosas “brincadeiras” às quais muitos negros e outras minorias são submetidos. Assim, concordamos com o Professor Cortella quando ele afirma que só existe brincadeira quando todos os envolvidos estão se divertindo.

Figura 73

Tirinha Cortella e Philó o que é brincadeira



Fonte: Cortellaephilo (2024).

Ao longo das rodas de conversa, constantemente a pesquisadora mencionava isto para a crianças: a brincadeira só é brincadeira quando todos se divertem! Muitas ofensas racistas são disfarçadas de “brincadeiras” e, nesse sentido também, os Direitos Humanos podem ajudar a esclarecer que quando algo atinge a dignidade humana, jamais poderá ser considerado uma brincadeira.

O objetivo inicial desta pesquisa estava relacionado diretamente com as brincadeiras, mas como posto na revisão de literatura e evidenciado em nosso trabalho, a criança se manifesta, conversa, troca ideias, aceita algumas coisas e rejeita outras porque ela não é uma tábua rasa que apenas recebe, ela produz sentido sobre tudo o que é feito com ela. Nessas considerações, após a terceira roda de conversa, elas pediram para mudar a proposta de trabalho, isso deixou a pesquisadora sem saber o que fazer no primeiro momento. Afinal, todo o trabalho tinha sido estruturado em torno das modificações das brincadeiras que as crianças não queriam mais fazer.

Assim, após analisar a situação, a solução encontrada foi seguir com o trabalho formativo e depois reestruturá-lo. Nesse sentido, a participação no doutorado sanduíche foi fundamental, pois a estrutura encontrada na Universidade de Tampere na Finlândia, as trocas com os colegas de doutorado e o acompanhamento da Prof. Dra. Juliene Madureira Ferreira, forneceram à pesquisadora as ferramentas necessárias para reestruturar a pesquisa.

Diante das informações coletadas no trabalho de campo, elaboramos um novo objetivo geral: Analisar como as crianças da Educação Infantil constroem conceitos sobre Direitos Humanos em rodas de conversa em uma Perspectiva Antirracista. Como objetivos específicos, explorar como os conceitos desenvolvidos sobre Direitos Humanos aparecem nas experiências individuais das crianças; identificar como a criança estabelece relação entre os conceitos trabalhados e o conhecimento espontâneo que ela já tem; investigar o comportamento das crianças sobre indícios dos conceitos desenvolvidos em uma Perspectiva Antirracista; e analisar se as crianças se apropriam dos conceitos dos Direitos Humanos por meio da mediação dos produtos culturais em uma Perspectiva Antirracista.

Em relação aos objetivos traçados, as nossas interpretações das informações nos conduziram a algumas assertivas.

1. Quando abordamos a EDH numa perspectiva antirracista na Educação Infantil, estamos nos referindo não só às crianças, mas aos professores, servidores e equipe diretiva, pois um dos resultados da revisão de literatura (Silva, 2017) foi a falta de formação e compreensão do que seja a EDH, bem como ao fato de que crianças negras e pardas muitas vezes são preteridas e maltratadas em creches e pré-escolas, fruto do racismo estrutural que organiza a nossa sociedade e coloca nossas crianças em risco.

Isso demanda, por parte de todos que participam da unidade escolar, estudo, aprofundamento sobre racismo, cultura, preconceito, discriminação, e qual o papel que cada um deve exercer na luta contra esses tipos de comportamento; e também . sobre a diversidade humana de culturas, credos, raças e gêneros que estão presentes em sala de aula, e que costuma ser ignorada e até mesmo silenciada por parte dos docentes, por não saberem como lidar com essas questões.

Por outro lado, como nos lembra Freire (2021a), a profissão docente demanda conhecimento técnico, preparação, compromisso e consciência de classe. Necessita, também,

da compreensão de que entrar em sala de aula é um ato político, dotado de significado histórico e social, de sendo assim forma não podemos nos furtar à nossa obrigação de nos qualificar para atuar de maneira verdadeira e engajada.

Isso se justifica ao analisarmos o trabalho desenvolvido pela professora da turma, centrado no brincar, em diversas formas: brinquedos cantados, faz de conta, brincadeiras livres, dirigidas, músicas, brinquedos entre outros. Ela cria espaço de escuta e trocas de experiência durante a rodinha, aborda questões sobre o desenvolvimento humano ser diverso, desenvolve atividades centradas neste tema. Entretanto, identificamos a necessidade de abordar, de maneira específica e contínua a cultura afro-brasileira, tendo em vista os processos de formação da identidade do Homem-Aranha, que não reconhece em seus traços um referencial de beleza.

2. O trabalho com a cultura afro-brasileira deve acontecer de maneira sistemática nas escolas. A pesquisa de campo evidenciou como isso é fundamental para o desenvolvimento da identidade das crianças negras e pardas. O trabalho com a cultura afro-brasileira é essencial para que crianças como o Homem-Aranha se sintam à vontade para se olhar no espelho, para considerar que o cabelo crespo pode ser bonito, e que o cabelo loiro se configura como mais um tipo de cabelo, mas não como o único referencial de beleza.

Assim, concordamos com o escritor Kyas Iamani (comunicação oral, 25 de abril de 2025), que no lançamento do seu livro *Ayo em: onde está a minha coroa?* afirmou que os livros com personagens negros não devem ficar restritos às datas comemorativas (Dia da Consciência Negra e Abolição do processo de escravização), mas devem fazer parte do grupo de livros a ser enviado para as crianças no clube da leitura, na sala de leitura ou na história do dia. Kyas defende, e nós também, que os livros sobre a cultura africana e com personagens negros façam parte da rotina da escola, que sejam parte do cotidiano até que isso se torne natural.

3. A criança na EI deve ser estimulada a resolver problemas, a questionar, imaginar, arriscar e principalmente, a brincar. A preocupação com o processo de aquisição da leitura e

da escrita cada vez mais tem ocupado as salas de aulas da EI em detrimento da atividade guia (Leontiev, 2010) da criança, responsável pelo salto qualitativo dela nessa fase.

4. Professores precisam compreender que o desenvolvimento humano é diverso, e o ambiente se torna extremamente rico quando é composto por crianças com desenvolvimento atípico e típico na mesma sala, com o devido suporte, como é o caso desta turma participante da pesquisa. Isso porque as crianças convivem de maneira sistemática com diversas formas de desenvolvimento humano, e aprendem que cada um tem seu tempo e forma de aprender, de se locomover, de se alimentar, de brincar, de correr, enfim de ser e estar neste mundo, e que está tudo bem!

5. Conceitos científicos, em particular de Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, devem ser desenvolvidos de maneira sistemática com as crianças, pois esse tipo de trabalho desenvolve as Funções Psicológicas Superiores, o psiquismo da criança. Importa considerar que este trabalho deve observar o centro de interesse das crianças, empregar signos e instrumentos que sejam visuais, factuais e concretos, permitindo a elas apoiarem a construção do sentido e significado dos conceitos até elaborarem no campo das ideias os conceitos desenvolvidos. É preciso observar que o trabalho deve ser feito na Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, e lembrar que a aprendizagem sempre precede o desenvolvimento.

Sendo assim, esse processo de ensino-aprendizagem sistematizado deve privilegiar o diálogo, as trocas e a vivência de experiências que permitam às crianças analisarem as situações, compararem padrões, cores, formas, texturas, ampliarem o seu vocabulário. Diferentemente do que muitos professores pensam, como demonstrou a revisão de literatura (Franco & Ferreira, 2017), a criança de 4 e 5 anos é um ser histórico e social que chega à escola repleta de conhecimentos espontâneos, cujas estruturas irão servir de base para que ela aprenda os conhecimentos científicos.

O trabalho de pesquisa em escola nem sempre é uma tarefa fácil, pois as salas de aula, em sua grande maioria, nem sempre são o suficiente para atender à demanda da escola, quiçá de um membro externo. Nesse sentido, o acolhimento que a pesquisadora recebeu por parte da turma foi excepcional! Desenvolvemos um vínculo que permanece até hoje, mesmo durante o meu doutorado sanduíche na Finlândia mantive contato com eles por meio de vídeos sobre a neve e sobre o Mumin, que é um personagem infantil bastante famoso na Finlândia. E as crianças, a professora e a Educadora Social Voluntária enviaram vídeos com mensagens de carinho e desejo de reencontro.

Por diversas vezes, o local disponível para as rodas de conversa era inapropriado, porque o espaço que havia sido designado inicialmente para os nossos encontros estava ocupado com outras demandas da escola. Essa situação levou a professora a alterar seu planejamento para que a pesquisadora pudesse usar a sua sala de aula, mas, ainda assim, aconteceram rodas na sala dos professores, na quadra de psicomotricidade, nos espaços coletivos e/ou abertos com grande circulação de pessoas e ruídos externos, prejudicando a gravação e a compreensão do que estava sendo dito.

Além disso, as crianças faltavam com alguma regularidade, demonstrando, de certa forma, a desvalorização do trabalho desenvolvido na EI. Como relatado pela professora da turma, muitos pais questionavam por que eles “só brincavam”. Desafios que fazem parte do trabalho da pesquisadora que atua em escola pública, mas isso apenas fortalece a nossa determinação.

Como posto anteriormente, o racismo é um processo degradante que não reconhece a humanidade do outro; por outro lado, os Direitos Humanos reconhecem, sem distinção de raça, gênero, credo, religião, cor da pele, de opinião pública ou de língua, que todos os seres humanos nascem livres, iguais em dignidade e em direitos e, embora seja óbvio, é necessário afirmar, dotado de humanidade, a qual deve ser reconhecida e respeitada por todos. Por isso, o trabalho

da Educação em Direitos Humanos em uma perspectiva antirracista na Educação Infantil deveria ser obrigatório.

Ao longo do trabalho de campo foram desenvolvidas 12 rodas de conversa com as crianças, e nesta tese trouxemos 10 cenas. O caminho trilhado até aqui nos deixa a certeza de que, com referência à educação, ao combate às desigualdades sociais, ao racismo e outras formas de degradação e discriminação humana, não há que se falar em neutralidade.

As teses defendidas nesta pesquisa:

1. Crianças com 4 e 5 anos, com o devido apoio docente na Educação Infantil, podem construir conceitos científicos sobre Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista.
2. Para construir os conceitos científicos de Direitos Humanos o professor deve utilizar necessariamente produtos culturais como mediadores, os quais permitam a manipulação, a elaboração e a reflexão por parte das crianças.

Outrossim é importante salientar que as rodas de conversa, mediadas por produtos culturais, podem contribuir para uma mudança de postura na Educação Infantil, uma vez que permitem à professora perceber que muitas vezes a criança já tem o conceito, ela precisa apenas de um processo de mediação para ampliar a aplicação dele e nomeá-lo, como nos mostrou a Pinkie; ou, em outros momentos, ela precisa estabelecer relação com algo que lhe é caro, como fez a Mulher-Maravilha ao trazer suas experiências com os animais.

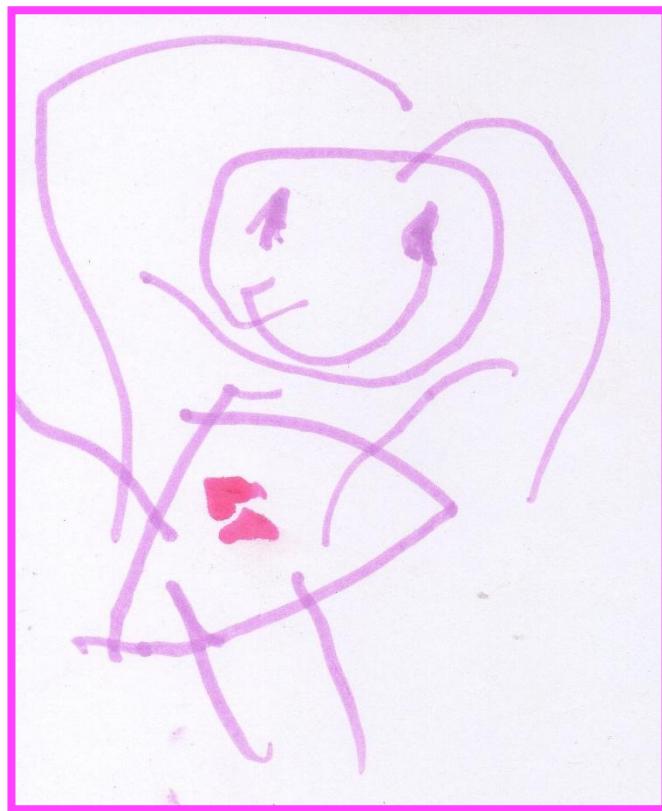
Defendemos que a busca por uma sociedade justa perpassa, necessariamente, pelo ensino e aprendizagem dos Direitos Humanos em uma Perspectiva Antirracista, e ressaltamos a importância do trabalho fundamental da escola neste aspecto, pois assim como ela é palco de violência física e verbal, discriminação étnico-racial e outras formas de preconceito, também pode e deve ser palco de luta por uma sociedade justa.

Por fim, não podemos esquecer dos Homens-Aranha que estão em nossos bancos escolares, esperando ser reconhecidos, dignificados, respeitados, e que seus traços sejam humanizados e sim, sejam símbolos de beleza e orgulho para todas e quaisquer crianças negras e pardas do nosso país.

10. REFERÊNCIAS

Figura 74

Desenho feito pela Everest na 6^a roda de conversa sobre solidariedade



Casa torta²⁶

Quem mora na casa torta
sem janelinha e sem porta?
Um gato que usa sapato e
tem seu retrato no quadro?
Uma florzinha bem pequeninha
De sainha bem curtinha?
Um elefante com rabinho de barbante?
um papel com óculos e chapéu?
Um botão que toca violão?
um pente com dor de dente?
Quem mora na casa?
Quem?
Invente depressa alguém!

(Mazzetti, 2022)

²⁶ As crianças demonstravam grande preferência por essa música e todas as vezes que Sassenach perguntava que música elas queriam cantar, essa era sempre sugerida.

*E aí, o tempo passou.
E, como todo mundo, o menino maluquinho cresceu.
Cresceu e virou um cara legal!
Aliás, virou o cara mais legal do mundo!
Mas um cara legal, mesmo!
E foi aí que todo mundo descobriu que ele
não tinha sido um menino maluquinho, ele tinha sido
era um menino feliz! (Pinto, p. 88-92).*

Abramowicz, A., & Oliveira, F. (2012). As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil; alguns aportes In: Bento, M. A. S. (Org.). *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos jurídicos, políticos, conceituais*. CEERT.

Adams, M. & Quinones, G. (2020). *Collaborative Pathways to Friendship in Early Childhood: A Cultural-historical Perspective*. Routledge.

Adichie, C. N. (2009). *O perigo de uma história única*. Companhia da Letras.

Åkerblom, A., & Thorshag, K. (2021). *Preschoolers' use and exploration of concepts related to scientific phenomena in preschool*. Journal of Childhood, Education & Society, 2(3), 287–302.

Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Sueli Carneiro.

Almeida, A., & Henriques, H. (2018). Educação infantil e multiculturalismo no Brasil: a pertinência de um diálogo. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 9(26), 128–153.
<https://doi.org/10.26514/inter.v9i26.2989>

Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural*. Editora Jandaíra.

Alves, R. (2006). *O escorpião e a rã*. 6^a e.d. Edições Loyola.

Andersen, H. C. (1996). *O Patinho Feio*, in Contos de Andersen – ilustrações de Matthieu Blanchin, tradução Virginia Kuster Puppi – São Paulo: Paulus.

Angotti, E. M., & Rodrigues, A. (2023). O papel dos instrumentos e signos culturais no desenvolvimento do pensamento: contribuições para a educação. *Cadernos da FUCAMP*, 22(55), 70-86.

Aquino, P. M., & Toassa, G. (2019). Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1–19. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51559>

Araújo, M. (2015). Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. *Eventos Pedagógicos*, 6(4), 450–481.
<https://doi.org/10.30681/reps.v6i4.9747>

Arend, S. M. F. (2020). Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). *Tempo*, 26 (Tempo, 2020 26(3)).
<https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2020v260305>

Atta, D. O. (2020). *Masculinidades tóxicas em crianças de 5/6 anos: uma desconstrução que perpassa a sala de aula*. [Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em

Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade, Universidade de Brasília].
<https://bdm.unb.br/handle/10483/26919>

Barbosa, A. B., & Rostas, M. H. S. G. (2021). Direitos humanos e as relações étnico-raciais na Educação Infantil. *Revista Educar Mais*, 5(2), 304–316.
<https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2079>

Batucadan. (20 de outubro de 2020). *A bruxa que não gosta e ninguém*. Corpo, gestos e movimentos. [Vídeo Musical] . Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=9ey4lqm6YD0>

Beck. A. (27 de junho de 2021). *Tirinha sobre Ubuntu*. Perfil do Facebook do Armandinho.
<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/4437051003006838/>

Beck. A. (21 de novembro de 2020). *Tirinha nota fiscal*. Perfil do Instagram Tirinhadearmandinho. https://www.instagram.com/p/CH3GQv_juoB/

Belém, V. (2012). *O cabelo de Lelê*. IBEP.

Bencks, S. (27 de agosto de 2021). *Passeando no jardim*. [Vídeo musical]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=5cTYwNf8Snk>

Benevides, M. V. (2001). Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Selecta*, 6 (ene./ju 2001), 43-50.

Bento, M. A. S. (Ed). (2011). *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT.

Bento, A. V. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975.

Bento, M. A. S. (2016). Branqueamento e branquitude no Brasil. In: Carone, I.; Bento, M. A. S.; Piza, E. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 28-63.

Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia da Letras.

Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 297-313.

Betinha. (23 de julho de 2024). *Mulher Hulk criança 2D*. [Postagem de desenho]. Pinterest
<https://br.pinterest.com/pin/9429480464959404/>

Bezerra, A. C., Fávaro, A. C., Polacchini, A. P., & Calore, A. C. (2020). Cidadania e Direitos humanos na Educação Infantil. *Revista Científica*, 1(1).

Bittencourt, K. V. R., & Costa, N. M. V. (2020). A educação em Direitos Humanos na educação infantil por meio de jogos cooperativos na Amazônia paraense. *Humanidades & Inovação*, 7(19), 75-89.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf
- Brasil. (2005). Ministério da Educação. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília.
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf
- Brasil. (2006a). Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação da Relações Étnico-Raciais*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf
- Brasil. (2006b). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*.
<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>
- Brasil. (2017a). Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS* (3. ed.). Editora do Ministério da Saúde.
- Brasil. (2017b). Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Ministério da Educação.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. (2018a). Ministério dos Direitos Humanos. *O que são direitos humanos – conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos*. Módulo 1 do curso Educação em Direitos Humanos da Escola Nacional de Administração Pública - Enap.
- Brasil. (2018b). Ministério dos Direitos Humanos. *Os aspectos históricos e normativos da educação em direitos humanos*. Módulo 2 do curso Educação em Direitos Humanos da Escola Nacional de Administração Pública - Enap.
- Brasil. (2018c). Ministério dos Direitos Humanos. *A educação em direitos humanos nos dias de hoje*. Módulo 3 do curso Educação em Direitos Humanos da Escola Nacional de Administração Pública - Enap.
- Brasil. (4 de abril de 2024a). Agência Gov. *Trabalhadoras domésticas: categoria vulnerável a violações de direitos humanos*. <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/perfil-de-trabalhadoras-domesticas-expoe-vulnerabilidade-social-da-categoria-a-violacoes-de-direitos-humanos>
- Brasil. (14 de maio de 2024b). Ministério do Trabalho e Emprego. *Resgates em ações de fiscalização do MTE escancaram trabalho escravo doméstico no país*.

<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/resgates-em-acoes-de-fiscalizacao-do-mte-escancaram-trabalho-escravo-domestico-no-pais-1>

Brasil Escola. (28 de outubro de 2024). *Iceberg* [Uol Post].
<https://brasilescola.uol.com.br/geografia/iceberg.htm>

Breitman, A. K. (2004). *A galinha ruiva: um conto popular inglês*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Brgfx. (2021a). *Cena de fazenda com celeiro vermelho e moinho de vento*. [Postagem de desenho]. Freepik. https://br.freepik.com/vetores-gratis/cena-de-fazenda-com-celeiro-vermelho-e-moinho-de-vento_13285442.htm?log-in=google

Brgfx. (2021b). *Um cavalo na fazenda*. [Postagem de desenho]. Freepik. Imagen de brgfx no Freepik

Brgfx. (2021c). *Chickens and eggs in basket*. [Postagem de desenho]. Freepik. Image by brgfx on Freepik

Brgfx. (2021d). *Free vector a big fat hen*. [Postagem de desenho]. Freepik. Image by brgfx on Freepik

Brgfx. (2021e). *Free vector mother hen and four chicks*. [Postagem de desenho]. Freepik. Image by brgfx on Freepik

Brgfx. (2021f). *Free vector hen in chicken nest*. [Postagem de desenho]. Freepik. Image by brgfx on Freepik

Brofman, V., Karpov, Y. V., & Rabinovitch, I. (2023). Vygotskian preschool education: promoting the development of self-regulation and symbolic thought in pre-K children. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 7(2), 1–24. <https://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023-69601>

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artes Médicas.

Brown, M., & Rock, E. (1992). *Negro limitado*. Racionais MC's álbum Escolha seu caminho.

Buss-Simão, M. (2013). Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos De Pesquisa*, 43(148), 176–197. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100009>

Campos de Extermínio: Visão geral. (31 de outubro de 2024). In *Enciclopédia do Holocausto*. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/killing-centers-and-overview>

Candau, V. M. (2007). Educação em direitos humanos: desafios atuais. In Godoy, R. M. et al. (Orgs.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 399-412). Editora Universitária.

Candau, V. M. (2008). Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: Silveira, Rosa Maria Godoy et al. (org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, (pp. 399-412). Editora Universitária.

Candau, V. M. (2011). Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F., Candau, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-17). Vozes.

Candau, V. M. et al. (2013). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. 1. ed. São Paulo: Cortez.

Cardoso, L. (2010). Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 607-630. Retrieved September 18, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&tlang=pt.

Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro.

Casa de Cultura Polônia Brasil. (01 de julho de 2018). *Bazar de Usados: antiguidades, usados e atrações culturais*. [Casa de Cultura Polônia Brasil post]. <https://poloniabrasil.org.br/site/2018/01/07/bazar-de-usados-antiguidades-usados-e-atracoes-culturais/>

Castelar, M., Lemos, F. C. S., Khouri, J. G. R., & Andrade, T. (2015). Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19(3), 595–602. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/019391>

Castelini, A. L. de O., Silva, D. R. Q., & Heidrich, R. de O. (2018). Discutindo gênero e diversidade étnico racial: a inclusão a partir do design inclusivo nos livros multissensoriais. *Gênero & Direito*, 7(3). <https://doi.org/10.22478/ufpb.2179-7137.2018v7n3.43003>

Castro, M. S. (2019). Relações étnico-raciais e formação docente na educação infantil. *Cadernos De Pós-graduação*, 18(2), 94–107. <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n2.10448>

Cavalleiro, E. S. (2012). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Editora Contexto.

- Cechin, M. B. C., & Silva, T. (2014). Uma bailarina pode ser negra? Crianças, bonecas e diferenças étnicas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 610-627.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000200013&lng=pt&tlang=pt
- Cerqueira, D., & Bueno, S. (coord.). (2023). *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP.
 DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>
- ChatGPT. (2025). *Imagens geradas a partir de trechos escolhidos pela pesquisadora*.
<https://chatgpt.com/c/68c9cc82-dbd0-8332-a777-78df0f855203>
- Cidade de São Paulo Saúde. (2020). *COVID -19 Boletim Quinzenal*. Secretaria Municipal da Saúde.
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/PMSP_SMS_COVID19_Boletim%20Quinzenal_20200430.pdf
- Civiletti, M. V. P. (1991). O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos De Pesquisa*, (76), 31–40. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1052>
- Clipart Panda. (2020). *Pencil Clip Art: Pencil Arte Clipart*. [Postagem de desenho]. Clipart Panda.http://www.clipartpanda.com/clipart_images/pencil-art-clipart-4518359
- Cole, M. (2022). *Pastel de chocolate y velas*. [Postagem de desenho]. Vecteezy.
<https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/433305-bolo-de-chocolate-e-velas>
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2021). *Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Vidigal.
- Como fazer em casa. (2021). *50+ Desenhos de bichos para colorir*. [Postagem de desenho]. Pinterest, <https://ar.pinterest.com/pin/720364902902259283/>
- Confortil, L. P. (2023). Trabalho escravo contemporâneo e gênero: quem são as escravizadas em nível mundial e no Brasil? In Anabuki, L. N. C. & Cardoso, L. S. (Eds.). *Escravidão na interseccionalidade de gênero e raça: um enfrentamento necessário*. Brasília: Ministério Público do Trabalho.
- Conselho Nacional de Saúde. (1996). *Resolução no 196, de 10 de outubro de 1996*. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa (4. ed.). Brasília: Editora do Ministério da Saúde. https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_Operacional_miolo.pdf.
- Conselho Nacional de Saúde. (2013). *Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução no 510, de 7 de abril de 2016*. Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/>

- Correa, V. A. (2020). *Gratidão*. Xande de Pilares. Nos braços do povo (ao vivo vol.2).
- Corsino, P. (2020a). A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In Corsino, P. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Corsino, P. (2020b). Introdução. In Corsino, P. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Cortellaephilo. (23 de outubro de 2024). *Tirinha o que é brincadeira*. Perfil do Instagram. https://www.instagram.com/p/DBeGHxCxZ3j/?img_index=5
- Costa, D. B. & Azevedo, U. C. (2016). Das senzalas às favelas: por onde vive a população negra brasileira. *Revista Socializando*, 3(1), 245-154.
- Creathead. (2020). *Concorsi creativi*. [Postagem de desenho]. Pinterest <https://www.pinterest.jp/pin/14566398784971582/>
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics, *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1 (8), 139-167.
- Crenshaw, K. W. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171–188. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>
- Crenshaw, K. W. (2004). *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. In VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, H. A. Jr. (2010). NTU: introdução ao pensamento filosófico bantu. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, Ano 32, v.1, n.59, p. 25-40.
- Damasceno, M. G., & Zanello, V. M. L. (2018). Saúde Mental e Racismo Contra Negros: Produção Bibliográfica Brasileira dos Últimos Quinze Anos. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 38(3), 450–464. <https://doi.org/10.1590/1982-37030003262017>
- Dani Educar. (2023). *Direitos das Crianças- Direito à Educação*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/309341068170765651/>
- Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003*. (2003). Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm#art25
- Delmondez, P., & Nascimento, W. F. (2016). Sujeitos e diversidade. In Pulino, L. H. C. Z., Soares, Costa, C. B., Longo, C. A., & Sousa, F. L. *Educação e diversidade cultural* (pp.79-121). Paralelo 15.

- Distrito Federal. (2012). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)*. SEEDF.
- Distrito Federal. (2014). *Curriculum em Movimento Caderno Pressupostos Teóricos*. Secretaria de Estado de Educação. SEEDF.
- Distrito Federal. (2018). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Curriculum em Movimento da Educação Infantil*. SEEDF.
- Distrito Federal. (2021a). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. *Transição Escolar: trajetórias na educação básica no Distrito Federal*. SEEDF.
- Distrito Federal. (2021b). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. *O brincar como direito dos bebês e das crianças*. SEEDF.
- Distrito Federal. (2023). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Estratégia de Matrícula 2023*. Portaria nº 1.199 16 de dezembro de 2022. SEEDF.
- Distrito Federal. (2024a). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 28/2024 Estabelece o Programa Educador Social Voluntário no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 10/2024. <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/15.1.-Portaria-ESV.pdf>
- Distrito Federal. (2024b). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Caderno Pedagógico Consciência Negra. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno_Pedagogico_Consciencia_Negra.pdf
- Dongo-Montoya, A. O. (2021). Crítica de Vygotsky a Piaget. In *Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget [online]*. Editora UNESP, 2021, pp. 37-46.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana* (2. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Duelo de mágicos. (12 de novembro de 2013). *Palavra Cantada*. [Vídeo musical]. Youtube. <https://www..com/watch?v=7bXYsYKg0NA>
- Ehafse. (2022). *Walking on sunshine*. [Pinterest post]. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://disk.yandex.ru/a/5UVnmFyJ3WSJHM/5b06168795163a4944152062>
- Emojipedia. (2020). *Thumbs Up Emoji*. [Postagem de desenho] Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/610237818252696865/>
- Escola dos sonhos. (2020). *Projeto Diversidade Educação Infantil de acordo com a BNCC*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/601652831464123980/>
- Escola Educação. (2015). *Atividade Dia das crianças para imprimir*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/612559986800280643/>

- Escudero, C., Tavares, R., Crippa, L., & Gomes, V. (2023). *Dashboard violência contra pessoas negras*. Atlas da violência 2023. Brasília: Ipea; FBSP.
- Espaço Educar. (2021). *Toda criança tem direito a proteção*. [Postagem de desenho]. Espaço Educar. <https://oespacoeducar.com.br/wp-content/uploads/2021/10/declaracao-dos-direitos-da-crianca-da-turma-da-monica-9-1000x667.jpg>
- Família Alegria. (22 de fevereiro de 2018). *Abraço bom - Força e Vitória*. [Vídeo musical]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hE7qiTFowgU>
- Fanon, F. (2021). *Racismo e cultura*. Brasil, Editora Terra sem Amos.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- Farias, A. C. B. A. (2016). "Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11082016-125924/publico/ANA CAROLINA BATISTA DE ALMEIDA FARIAS_rev.pdf
- Felix. C. (2 de junho de 2021). *Pula grilo*. [Vídeo musical]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=T8XCFtGLE6E>
- Félix, Y. S., Gutierrez, J. P. & Silva, J. D. (2020). Elementos conceituais e história dos direitos humanos. In Félix, Y. S., Urquiza, A. H. A. & Silva, D. B. *Educação em direitos humanos: perspectivas contemporâneas*, p. 11- 44.
- Ferenhof, H. A. (2018). Métodos qualitativos de pesquisa de dados à informação ao conhecimento formando pesquisadores. *IJKEM*, 7(19).
- Fernández, L. C. (2015). *Crianças de mãos dadas*. [Postagem de desenho]. TIC em Educación Infantil Nos conocemos. <https://lauracfinfantil.blogspot.com/2015/09/nos-conocemos.html>
- Ferreira, A. T. R. J. (2024). A classe especial e a inclusão: um caminho possível. In Mason, A. P. U. et al. (org.). *Formação humana, processos educativos, TICs e inclusão no Século XXI* (pp. 7-14). Schreiben.
- Ferreira, A. T. R. J., Araujo, S. S., & Zardo, S. P. (2023). Um por todos e todos por um: relato de experiência de uma proposta inclusiva. In Santos, M., Mason, A. P. U., Macan, A. G. & Dantas, M. V. (Orgs.). *Educação inclusiva na prática: relatos de experiência através de perspectivas e evidências* (pp. 80-92). Schreiben.
- Ferreira, A. T. R. J., Lago, M. J. R., & Borges, F. T. (2023). Oficina Pedagógica sobre Educação em Direitos Humanos: Espaço para Ouvir e ser Ouvido. *Revista Interacções*, 19(64), 1–24. <https://doi.org/10.25755/int.31423>
- Ferreira, A. T. R. J. F., Ribeiro, V. M. M., Negreiros, F., Formiga Sobrinho, A. B., & Teixeira, F. B. (2023). A representatividade de mulheres latinas no cinema: revisão sistemática. *Boletim De Conjuntura (BOCA)*, 14(42), 36–55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7995589>

- Ferreira, A. T. R. J., Santos, H. R., Moreira, G. E. & Borges, F. T. (2023). Brincadeiras na educação infantil: a música e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. In Oliveira, W. B. Jr. & Silva, J. A. da. (Eds.). *Educação para as relações étnico-raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro* (pp. 121-133). Schreiben.
- Ferreira, A. T. R. J., & Tacca, M. C. V. R. (2015). O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem. *Revista Profissão Docente*, 14(31).
<https://doi.org/10.31496/rpd.v14i31.880>
- Ferreira, C. A. A. (2018). Racismo: Uma Questão de Saúde Pública e de Gestão na Perspectiva de Gênero. *Revista De Gestão Em Sistemas De Saúde*, 7(2), 143–156.
<https://doi.org/10.5585/rgss.v7i2.12801>
- Ferreira, C. A. A., & Nunes, S. C. (2023). Fatores de adoecimento emocional e racismo. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 16(Edição Especial). <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1552>
- Ferreira, E., S., Vieira, J. & Vieira, A. L. C. (2020). Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio De Janeiro. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 15(1), 236-252.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10006>
- Ferreira, J. M. (2017a). *Crianças com déficit intelectual e processos interacionais com pares na pré-escola: reflexões sobre desenvolvimento* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Ferreira, J. M. (2022). Aprendizagem baseada no brincar e a aprendizagem baseada no fenômeno na educação infantil finlandesa. In Muniz, L. S., Ferreira, J. M., Lima, L. R., & Martinez, A. M. (Orgs.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco* (pp. 398-430). EDUFU.
- Ferreira, J. M. (2023). An embodied view on collaboration in early childhood education: Combining microanalysis and introspective analysis of experiences to understand meaning-making between children with and without intellectual disabilities. *Human Arenas*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00380-4>
- Ferreira, J. M., & Muniz, L. S. (2024). Material Engagement Shaping Participation of Children on the Autism Spectrum: Embodiment and Subjectivity in Small-Group Learning. *Europe's Journal of Psychology*, 20(2), 143-164.
<https://doi.org/10.5964/ejop.13307>
- Ferreira, J. M., Moura, G. G., & Mieto, G. S. M. (2021). Children's Sociability in Institutional Contexts: Theoretical Reflections on Cognitive Development Within Peer Interactions. *Hu Arenas* 4, 218–238. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00113-x>
- Ferreira, L. F. G. (2016). Direitos Humanos e memórias. In Ferreira, L. F. G., Zenaide, M. N. R., & Náder, A. A. G. (org.). *Educando em Direitos Humanos Volume 1 Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos* (pp. 63-80). Editora da UFPB.

- Ferreira, T. (16 de julho de 2017b). O que foi o movimento de eugenio no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. *Portal Geledés*. <https://www.geledes.org.br/eugenio-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>
- Fonseca, T. S., & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? In Negreiros, F. & Cardoso, J. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: conexões Brasil* (pp. 460-483). EDUFPI.
- Fontana, R. A. C. A. (2020). A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Papirus.
- Fragkiadaki, G., Fleer, M., & Ravanis, K. (2019). A Cultural-Historical Study of the Development of Children's Scientific Thinking about Clouds in Everyday Life. *Res Sci Educ* **49**, 1523–154. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9665-8>
- Francioli, F. A. S., & Steinheuser, D. B. (2020). O desenho como atividade da imaginação e criação na infância. *Revista Da Faculdade De Educação*, 33(1), 29-52. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.2952>
- Franco, N. H. R., & Ferreira, F. I. D. S. (2017). Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. *Zero-a-Seis*, 19(36), 252.
- Freepik. (2020a). *Microfone e máquina fotográfica vintage*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/309341068176496789>
- Freepik. (2020b). *Crianças de mãos dadas em círculo*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/309341068171547877/>
- Freepik. (2022). *Four kids in kindergarten happily drawing colorful pictures*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/388646642854936889/>
- Freire, P. (2013). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (65. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (71. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021b). *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (3. ed.). Paz e Terra.
- Freitas, F. F. B. (2016). Viver a Democracia: uma breve análise sobre Democracia, Direitos Humanos e Cidadania In Ferreira, L. F. G., Zenaide, M. N. R. & Náder, A. A. G. (org.). *Educando em Direitos Humanos Volume 1 Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos* (pp. 83-92). Editora da UFPB.
- Freitas, M. T. A. (2004). O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação E Pesquisa*, 30(1), 109–138. <https://doi.org/10.1590/S1517-970220040>

- Freitas, M. T. A. (2009). A Pesquisa de abordagem Histórico-Cultural: um espaço educativo e constituição de sujeitos. *Revista Teias*, 10(19), 12 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24057>
- G1 Economia. (9 de janeiro de 2018). *Escravos sem correntes: a linha do tempo do trabalho escravo no Brasil*. <https://especiais.g1.globo.com/economia/2018/escravos-sem-correntes-a-linha-do-tempo-do-trabalho-escravo-no-brasil/>
- Gaivota, G. (2019). *Chico Juba*. Mazza Edições.
- Galvão, T. F. Pansani, T. de S. A., & Harrad, D. (2015). *Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA*. Epidemiologia E Serviços De Saúde, 24(Epidemiol. Serv. Saúde, 2015 24(2)). <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Garaeis, V. H. (13 de julho de 2012). *A história da Escravidão Negra no Brasil*. Portal Geledés. <https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>
- Garrido, T., & Da Ghama. (1998). *A Estrada*. Cidade Negra álbum Quanto mais curtido melhor.
- Geledés. (25 de março de 2016). *Foto de Kabengele Munanga*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/356628864223716154/>
- Gera. (2020). *Galinha apontando*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://ar.pinterest.com/pin/138274651047710375/>
- Gil, C. (2005). *Por que somos de cores diferentes?* Girafinha.
- Gobbo, G. R. R. (2018). *O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/gobbo_grr_do_mar.pdf
- Gomes, N. L. (2002a). Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista De Estudos De Literatura*, 9, 38–47. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.9.38-47>
- Gomes, N. L. (2002b). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-51. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200200030004&lng=pt&tlng=pt.
- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira De Educação*, (23), 75–85. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 39 – 62.

- Gomes, N. L. (2020). Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In Bernadino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoquel, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Autêntica.
- González, A. G. G. (2016). *Fundamentos da teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento de pensamento conceitual de crianças de 4 a 6 anos*. [Tese de Doutorado], Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, SP.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo Afro-Latino-Americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gouveia, M. H. et al. (2020). Origins, admixture dynamics, and homogenization of the African gene pool inthe Americas. *Molecular Biology and Evolution*, jun 1;37(6):1647-1656. doi: 10.1093/molbev/msaa033.
- Guimarães, R. S. (2017). Por uma Psicologia decolonial: (des)localizando conceitos. In E. F. Rasera, M. S. Pereira, & D. Galindo (Orgs.). *Democracia participativa, Estado e laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção* (pp. 263-276). ABRAPSO. <https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Livro-XIXEncontro-Nacional-Democracia-participativa-Estado-e-Laicidade.pdf>
- Hines, E. M., Ford, D. Y., Fletcher, E. C., & Moore, J. L. (2022). All eyez on me: Disproportionality, disciplined, and disregarded while Black. *Theory Into Practice*, 61(3), 288–299. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2096376>
- hooks, bell. (2021). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Efefante.
- IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. (2022a). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil* nº 41. Brasília, DF: IBGE.
- IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. (2022b). *Censo Demográfico 2022 Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo*. Brasília, DF: IBGE.
- IPHAN. (2017). Ministério da Cultura. Brasil. *Revista Sítio arqueológico Cais do Valongo*. http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Revista_Valongo_12jun.pdf
- IPEC. (2023). Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. *Percepções sobre o Racismo no Brasil*. <https://percepcaosobreracismo.org.br/>
- iStock. (2009). *Multinational Kids jumping with joy under rainbow*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/309341068171540154/>
- iStock. (2020). *A smiling Family of four*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/41376890317356444/>
- Japiassú, H. & Marcondes, D. (2001). *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Karam, M. (2005). *Ninguém é igual a ninguém*. CD infantil. Olha só quem vem aí...! Escola Stagium.

Klein, A. M., Passos, L., & Galindo, M. A. (2018). Educação em Direitos Humanos na Educação Infantil: trabalhando com contos africanos. *Nuances*, 29(3), Nuances, 2018-12, 29 (3).

Klev.CLUB. (2023). *Família da Peppa Pig*. [Postagem de desenho]. Klev.CLUB. <https://klev.club/raskraski/koshki/14017-raskraski-svinka-peppa-kot-46-foto.html>

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lara, Â. M. B., & Molina, A. A. (2011). *Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias*. Maringá: Eduem, p. 121-172.

Lee Sana. (2025a). *Acorda, Carlo!* Imagem da montanha com alguns personagens [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/432204895508604849/>

Lee Sana. (2025b). *Acorda, Carlo!* Imagem de diversos personagens da animação. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/280700989268262221/>

Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888. (1888). Lei Áurea que pôs fim a escravidão no Brasil.

Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989. (1989). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990). Estatuto da criança e do adolescente. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. (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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010. (2010). Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. (2012). A Lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014. (2014). Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm

Lei nº 14.532 de 11 de janeiro de 2023. (2023). Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14532.htm#art1

Lei nº 14.723 de 13 de novembro de 2023. (2023). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2

Leontiev, A. (2010). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Leontiev, A.; L, A. R. & Vigotski, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11. ed., pp. 119-142). Ícone.

Lemad - História - USP. (2021). *Imagen da lei Áurea.* Laboratório de Ensino e material didático. <https://lemad.fflch.usp.br/node/5837>

Lima, L., & Cunha Paz, F. (2021). A morte como horizonte? Notas sobre suicídio, racismo e necropolítica. *Teoria e Cultura.* 16. 95-109. 10.34019/2318-101X.2021.v16.30795.

Lima, M. (2018). História, Patrimônio e Memória Sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História,* 15(26), 98–111. <https://doi.org/10.18817/ot.v15i26.657>

Linha de cor. (2025). *Um acervo digital de instrumentos normativos e tramas de resistências que denunciam as relações de hierarquia racial no Brasil.* <https://www.linhadecor.com/>

Lundy, L., & Sainz, G. M. (2018). The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human Rights Education Review,* 1(2), 04–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>

- Luria, A. R. (2010). A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In Leontiev, A.; L, A. R. & Vigotski, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11. ed., pp. 85-142). Ícone.
- Machado, M. R. A., & Amparo, T. (coord.). (2023). *Quanto custa ser racista? Dimensão civil*. Relatório de projeto de pesquisa aplicada. Fundação Getúlio Vargas.
- Mandela, N. (23 de junho de 1990). *Trecho do discurso proferido em Madison Park High School*. [Wikiquote]. https://en.wikiquote.org/wiki/Nelson_Mandela
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: *DSM-V*. 5. (2014). Artmed.
- Marega, Á. M. P., & Sforni, M. S. F. (2020). Processo de desenvolvimento infantil: crises, rupturas e transições. *Revista Práxis Educacional*, 16(42), 406-422. Epub 16 de maio de 2024. <https://doi.org/10.22481/praxedu.v16i42.6293>
- Maria. (2017). *Molduras lindas*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/732538695618733061/>
- Marquese, R. de B. (2006). A dinâmica da escravidão no Brasil resistência tráfico negreiro e alforrias séculos XVII a XIX . *Novos Estudos CEBRAP*, (74), 107–123. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100007>
- Marques, T. C. N. (2019). *O voto feminino no Brasil* (2. ed.). Brasília: Edições Câmara.
- Martinelli, P. L. (2011). *Projeto Pinóquio*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/517069600968298556/>
- Martins, H. V. (2019). Psicologia, colonialismo e ideias raciais: uma breve análise. *Revista Psicologia Política*, 19(44), 50-64. Recuperado em 20 de junho de 2025, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2019000100007&lng=pt&tlang=pt.
- Martins, L. M. (2016a). A internalização de signos como intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. In Barbosa, M. V., Miller, S. & Mello, S. A. (org.). *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar* (pp. 103-122). Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2016b). Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares* (pp. 49-94). Autores Associados.
- Martins, L. M. (2016c). Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*, 13(4), 1572-1586.
- Martins, L. M. (2013). Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 5(2), 130–143. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>
- Mazzetti, M. (2022). *Boquinha Fechada: poema Quem Mora?* Imperial Novo Milenio.

- Meinhardt, G. (2022). Autoimagem de crianças negras e desenvolvimento infantil: a psicologia de Kenneth B. Clark e Mamie Phipps Clark. *Revista Acadêmica Licencia&Acturas*, 10(1), 19-39. <https://doi.org/10.55602/rlic.v10i1.209>
- Menezes, A. (2013). *Regras de convivência*. [Postagem de desenho]. Julilu Atividades Escolares. <https://juliluatividadesescolares.blogspot.com/2013/07/regras-de-convivencia.html>
- Moura, E. B. de S., & Lopes, L. B. (2023). Por uma escola decolonial: análise de cenas escolares para a produção de uma educação antirracista. In Kraemer, G. M. (Org.). *Desafios da educação contemporânea* (pp. 193-208). Pimenta Cultural.
- Munanga, K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF.
https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoidentidadeETnia.pdf
- Munanga, K. (2005). *Superando o Racismo na Escola*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília.
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf
- Munanga, K. (2016). Prefácio. In Carone, I. & Bento, M. A. S. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil (pp.11-14). Vozes.
- Munanga, K. (18 de junho de 2018). Kabengele Munanga: "É preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades". *Portal ATarde* [Entrevista concedida a Tatiana Mendonça]. <https://atarde.com.br/muito/kabengele-munanga-e-preciso-unir-as-lutas-sem-abrir-mao-das-especificidades-970251>
- Munanga, K. (2020). As ambiguidades do racismo à brasileira. In *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. Perspectiva.
https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_3117175_AsAmbiguidadesDoRacismoABrasileira.pdf
- Munanga, K. (2022). O mundo e a diversidade: questões em debate. *Estudos Avançados*, 36(105), 117–129. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>
- Mundo Ovo. (11 de abril de 2012). *Capa do livro Tudo bem ser diferente*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://id.pinterest.com/pin/771382242410035439/>
- Nações Unidas. (25 de outubro de 2024). *História da ONU*. <https://unric.org/pt/historia-da-onu/>
- NananMama. (2023). *Médico com prancheta*. [Postagem de desenho]. NananMama. <https://www.papaimama.ru/>
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. 3ª edição, Perspectivas.

- Nascimento, E. C. do, Denardin, V. F., & Quadros, D. A. de. (2024). Pesquisa-ação, pesquisa participante e investigação-ação participativa: semelhanças e diferenças. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 46(3), e71874.
<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v46i3.71874>
- Neri, M. C. (2023). *Mapa da Riqueza no Brasil*. FGV Social.
https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/MapadaRiqueza_Marcelo-Neri_FGV-Social.pdf
- Neves, M. A. (2010). Cidadania. In Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C. & Vieira, L. M. F. (org.). *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação.
- Nogueira, A. L. H. (2020). Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In Smolka, A. L. B., & Góes, M. C. R. (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Papirus.
- Nogueira, L. C. N. (2019). *Para o bem da raça: a época da eugenia na Bahia (1915-1935)* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Nuñez, E. (2017). *A menina da cabeça quadrada*. Emilia Nuñez.
- Olea, J. F. (2014). *Nelson_Mandela*. [Postagem de desenho]. Pinterest.
<https://br.pinterest.com/pin/309341068171766725/>
- Olegário, A. (2015). *O pente penteia*. Mazza Edições.
- Oliveira, D. A. A. (2020). *Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças*. 2020. 180 f., il. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, J. (2015, 02 de agosto). *Normal é ser diferente*. [Vídeo musical]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg
- Oliveira, J. M. (2018). *A galinha ruiva*. [Postagem de desenho]. Pinterest.
<https://br.pinterest.com/pin/532198880958619200/>
- Oliveira, M. K. (2013). Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos De Pesquisa*, (81), 67–69. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/992>
- Oliveira, M. K. (2003). Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 23–34.
<https://doi.org/10.7213/rde.v4i10.6407>
- ONU. Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. (Resolução 2017). Paris. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Pantoja, D., Rodrigues, E., & Abrantes, D. (2019). O Negro e o racismo no Brasil: Ênfase nas consequências psicológicas. *Revista Arquivos Científicos (IMMES)*, 2(2), 16-22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5935/2595-4407/rac.immes.v2n2p16-22>

- Parr, T. (2009). *Tudo bem ser diferente*. Panda Books.
- Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista Do Departamento De Psicologia*. UFF, 17(2), 61–76.
<https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000200006>
- Pedroza, R. L. S., & Chagas, J. C. (2016). Direitos Humanos e o projeto político-pedagógico. In González, Á. M. B., Castro, E. A., Mieto, G. S. de M., Chagas, J. C., Santos, L. M. M., Pedroza, R. L. S. & Soares, S. L. (org.). *Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico*. Paralelo 15, pp. 81-116.
- Pereira, A. C. (2020). Psicologia, eugenia e o cotidiano da educação infantil na imprensa (1893-1917). *Psicologia da Educação*, (50), 09-17. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20200002>
- Peters, J., Renaux, P., & Pirrho, S. (19 de setembro de 2025). *Agência Brasil. País tinha 1,650 milhão de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil em 2024*. [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44541-pais-tinha-1-650-milhao-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-2024#:~:text=Campanato%2FAG%C3%A1ncia%20Brasil-,O%20pa%C3%ADs%20tinha%201%2C650%20milh%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20entre,hist%C3%B3rica%20\(4%2C2%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44541-pais-tinha-1-650-milhao-de-criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-2024#:~:text=Campanato%2FAG%C3%A1ncia%20Brasil-,O%20pa%C3%ADs%20tinha%201%2C650%20milh%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes%20entre,hist%C3%B3rica%20(4%2C2%25)).
- Pevirguladez. (21 de outubro de 2022). *O meu cabelo*. [Vídeo musical]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=sfsQ6aqFkdM>
- Pichon, L. (2010). *Os três porquinhos malcriados e o lobo bom*. Ciranda Cultural.
- Pierson, R. (3 de maio de 2013). *Rita Pierson: Toda criança precisa de um campeão*. [TED Talk]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw>
- Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da educação*, (26), 109-133.
- Pimentel, C. (18 de agosto de 2023). Agência Brasil. *Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>
- Pinguins. (17 de novembro de 2010). *Trabalho em equipe*. [Vídeo de animação]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=WgEMh8Dz_fI
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45–78. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200003>
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756.
- Pinto, M. C. C., & Ferreira, R. F. (2014). Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesquisas e Práticas Psicosociais*, 9(2), 257-266.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200011&lng=pt&tlang=pt

- Pinto, Z. (1980). *O Menino Maluquinho*. Editora Melhoramentos.
- Pisut Tardging. (2023a). *Porco em pé*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Porco PNGs por Vecteezy
- Pisut Tardging. (2023b). *Porco na lama*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Porco PNGs por Vecteezy
- Pisut Tardging. (2023c). *Porco sentado*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Porco PNGs por Vecteezy
- Pisut Tardging. (2023d). *Porco deitado*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Porco PNGs por Vecteezy
- Pisut Tardging. (2023e). *Cavalo empinando*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Porco PNGs por Vecteezy
- Pisut Tardging. (2023f). *Cavalo sentado*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Porco PNGs por Vecteezy
- Pisut Tardging. (2023g). *Vaca png design de clipart*. [Postagem de desenho]. Vecteezy Post. Desenho Animado PNGs por Vecteezy
- Pixar. (31 de agosto de 2012). *For the birds*. [Vídeo de animação]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=nYTrIcn4rjg&t=38s>
- PNG Egg. (2023). *FarmVille balde*. [Postagem de desenho]. PNG EGG.
<https://www.pngegg.com/pt/png-zddap/download>
- Pngtree. (2019). *Happy family cartoon*. [Postagem de desenho].
 PngTree. https://pngtree.com/freepng/happy-family-cartoon-hand-painted-material-free-download_5472124.html
- PNGWing. (2023). *Círculo laranja amarelo, lua, laranja, papel de parede do computador, material png*. [Postagem de desenho]. PNGWing. <https://www.pngwing.com/pt/free-png-bnlmd>
- Polido, C. (2021). *Significações de crianças e professores da educação infantil sobre direitos humanos: relatos de uma pesquisa-ação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Google acadêmico.
- Pope, C., & Mays, N. (2009). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Prado, P. D., & Anselmo, V. S. (2019). Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. *Pro-posições*, 30, e20170137. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0137>
- Pra gente miúda. (2015). *Ficha de rotina da Turma da Mônica*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/473089135827259146/>

- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Brasília, DF.
- Quadrinhos Ácidos. (20 de novembro de 2024). *Racismo sem querer*. Perfil do Facebook do Quadrinhos Ácidos. https://www.facebook.com/QuadrinhosAcidos/?locale=pt_BR
- Queiroz, C. (2018). Caminhos da liberdade: no marco de seus 130 anos, pesquisas mostram o papel de diferentes protagonistas no processo de abolição da escravidão no Brasil. *Revista Pesquisa Fapesp*. 267.
- Queiroz, H. A., Alvarenga J. B. S., Moraes, I. M., Filho, Fidelis, A., Araújo, L. M., & Araújo, L. M. (2018). O reconhecimento da identidade racial na educação infantil. *Rev. Cient. Sena Aires*, 7(1), 66-75.
- Quinones, G., & Adams, M. (2021). Children's Virtual Worlds and Friendships during the covid-19 Pandemic: Visual Technologies as a Panacea for Social Isolation. *Video-Journal of Education and Pedagogy*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10015>
- Rabenhorst, E. R. (2016). O que são Direitos Humanos? In Ferreira, L. F. G., Zenaide, M. N. R., & Náder, A. A. G. (org.). *Educando em Direitos Humanos Volume 1 Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos* (pp. 13-22). Editora da UFPB.
- Raimundo, A. C., & Terra, D. V. (2021). Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. *Movimento*. 27<https://doi.org/10.22456/1982-8918.108168>
- Red Rover Clipart. (2023). *Crianças de diferenças raças de mão dadas*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://ph.pinterest.com/pin/517843657158733301/>
- Resende, V. A. D. L, & Silva, F. D. A. (2022). Periodização do desenvolvimento psicológico das crianças, o brincar e a formação docente: possíveis diálogos. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(1), 259–287. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-59462>
- Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação. (2012). Câmara de Educação Básica. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. MEC. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio
- Ribas, L. M. (2021). *Os processos criadores da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Brasília, DF.
- Ribeiro, A. C. (2010). Democracia participativa. In Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.

- Ribeiro, L. D. M., Krüger-Fernandes, L., & Borges, F. T. (2020). Roda de conversa mediada por leitura dialógica com crianças: uma proposta metodológica de pesquisa qualitativa sobre processos argumentativos. *New Trends in Qualitative Research*, 2, 83-95. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.83-95>
- Ribeiro, V. M. M., Ferreira, A. T. R. D. J., Risieri, O. A. C., & Borges, F. T. (2023). Uma análise do filme Barbie (2023), da boneca e suas implicações no desenvolvimento da criança. *Boletim De Conjuntura (BOCA)*, 15(45), 284–309. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8342825>
- Rodrigues, D., & Nuno, F. (Coords.). (2005). *Dicionário Larousse da língua portuguesa*. Larousse do Brasil.
- Rodríguez, C., Moreno-Núñez, A., Basilio, M., & Sosa, N. (2015). Ostensive gestures come first: Their role in the beginning of shared reference. *Cognitive Development*, 36, 142–149. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2015.09.005>
- Rosemberg, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos De Pesquisa*, (107), 7–40. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>
- Rosemberg, F. (2012). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In Bento, M. A. S. (Ed). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT.
- Rosemberg, F. (2014). Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos De Pesquisa*, 44(153), 742–759. <https://doi.org/10.1590/198053142856>
- Rufino, R. (16 de janeiro de 2020). *Livro o meu amigo vou respeitar*. [Vídeo musical]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Yj5qUi7hXns&t=1s>
- Saccomani, M. C. S. (2019). A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(3), 1–24. <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51697>
- Santos, H. R., Ferreira, A. T. R. J., & Moreira, G. E. (2024). Território e territorialidade quilombola: uma análise socioetnicultural da produção de alimentos e das festas, folias e rezas. *História Em Revista*, 29(1), 114-137. <https://doi.org/10.15210/hr.v29i1.25802>
- Scholastic. (2016). *The Ugly Duckling*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/469007748678522861/>
- Selman, S. B., & Dilworth-Bart, J. E. (2023). Routines and child development: A systematic review. *Journal of Family Theory & Review*, 16(2)1–57. <https://doi.org/10.1111/jftr.12549>
- Silva, C. C. (2024). *A constituição estética de si de crianças e adolescentes candomblecistas nas fronteiras entre o terreiro e a escola*. [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.

- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2021). *O professor de tradição Iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista*. In: Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal, 8, 198-208.
- Silva, C. V. M. S., & Francischini, R. (2012). O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. *Práxis Educacional*, 8, 257-276.
- Silva, E. N. (2020). *A formação de conceitos científicos em crianças de cinco anos fundamentada em mediações sistematizadas* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. São Paulo, SP.
- Silva, E. N., & Mello, M. A. (2022). A formação de conceitos e suas contribuições para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(3), 735–751. <https://doi.org/10.14393/OBv6n3.a2022-67177>
- Silva, L. A., & Rodrigues, L. A. R. . (2024). Preconceito e discriminação na educação infantil: impacto na formação da identidade. *ARACÊ* , 6(3), 4310-4322. <https://doi.org/10.56238/arev6n3-003>
- Silva, L. F. (2023a). As violações dos Direitos Humanos na ditadura civil-militar brasileira: as principais temáticas das denúncias ao Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana entre 1968 e 1985. *Canoa Do Tempo*, 15, 1–30. <https://doi.org/10.38047/rct.v15.FC.2023.ddh1.p.1.30>
- Silva, P. T. (2023b). *Deus é uma mulher preta?: as representações sociais construídas por mulheres negras idosas do Distrito Federal sobre seus envelhecimentos* [Dissertação de mestrado] Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Silva, P.V.B. (2010). Raça/cor. In Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Silva, T. R. (2017). Educação em e para os direitos humanos: a escola e o direito a afirmação da diferença. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 1076–1097. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10176>
- Silva, T. R. (2018). A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. *Cadernos De Estudos Sociais*, 32(2), 53–75. Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1701>
- Silva, T. R., & Dias, A. A. (2018). A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. *EccoS – Revista Científica*, (45), 117–136. <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8314>
- Silva, T. R., & Santos, E. M. (2021). Ser menino negro: uma análise em livros de literatura infantil. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 30(62), 46-61. Epub 16 de dezembro de 2021.<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n62.p46-61>

- Schmidt, M. L. S. (2006). Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 17(2), 11–41. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>
- Schwartz, F. T., Lopes, G. P., & Veronez, L. F. (2016). A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. *Psicologia Escolar E Educacional*, 20(3), 637–639.
- SmartKids. (2023). *Atendimento médico*. [Postagem de desenho]. SmartKids. http://www.superkid.com.br/colorir/dia_crianca/direito_04.html
- Smolka, A. L. B., Nogueira, A. L. H., Dainez, D., & Laplane, A. L. F. de. (2021). Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em educação. *Revista Interinstitucional Artes De Educar*, 7(3), 1364–1389. <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63920>
- Sonica. (2014). *Cute cow6*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/55732114114597638/>
- Souto, N. Q. O. (2025). *A mochila está toda rasgada, mas está cheia: as fronteiras da identidade docente na alfabetização em tempo de Covid-19* [Tese de doutorado]. Universidade de Brasília.
- Souto, N. Q. O., & Borges, F. T. (2022). Coordenar os tempos e espaços do trabalho pedagógico remoto, em contexto disruptivo. *Educação*, 45(1), e-42009. Epub 17 de julho de 2023. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.42009>
- Souza, C. A., & Rossi, T. M. de F. (2019). O direito da criança e o desenvolvimento moral. *Educação: Saberes e Prática*, 8(1).
- Souza, E. F. F., & Martins, E. (2022). Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. *Educação E Pesquisa*, 48, e239195. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239195>
- Souza, J. (2021). *Como o Racismo Criou o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil.
- Souza, J. G. (2016). Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In Pulino, L. H. C. Z., Soares, Costa, C. B., Longo, C. A. & Sousa, F. L. *Educação em e para direitos humanos* (pp. 31-72) Paralelo 15.
- Souza, M. N. M., Ferreira, A. T. R. J., & Moreira, G. E. (2024). O lugar da literatura no ensino-aprendizagem da Matemática no contexto da formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 19(00).
- Souza, V. S. (2022). Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugenético brasileiro (1920-1930). *Revista Brasileira De História*, 42(89), 93–115. <https://doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06>
- Spencer, T. (2022). Using Children's Literature to Advance Antiracist Early Childhood Teaching and Learning. *Issues in Teacher Education*, 31(2), 9-31.

- Stancik, M. A. (2006). Eugenia no Brasil nos tempos da Primeira República (1889-1930): a perspectiva de Aleixo Vasconcellos. 14(1), p. 32-35.
- Swain, J. M., & Spire, Z. D. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 21(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3344>
- Tia Karol. (2020). *Patinho feio para ler e colorir* [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/309341068171514638/>
- Todolivro Livros infantis. (12 de maio de 2011). *Pinóquio*. [Vídeo de animação]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Aeqx-WsxrtI>
- Tokarnia, C. (3 de maio de 2024). Agência Brasil. *Escolas e famílias devem estar engajadas no combate ao racismo*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/escolas-e-familias-devem-estar-engajados-no-combate-ao-racismo>
- Tosi, G. (2016). O significado e as consequências da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. In Ferreira, L. F. G., Zenaide, M. N. R. & Náder, A. A. G. (org.). *Educando em Direitos Humanos Volume 1 Fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos* (pp. 49-62). Editora da UFPB.
- Turma da Mônica. (2017, 1 de setembro). *Os Azuis*. [Vídeo de animação]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QX82lsTJTGI>
- Turma do Jardim 1. (2024). *Corre cutia*. Acervo da pesquisadora.
- Unicef. (2021). Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Unicef. (20 de outubro de 2024). Brasil. Convenção sobre os Direitos da Criança. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
- Valle, C.S., & Mietto, G. (2024). Fatores socioculturais como potencializadores das amizades de crianças com autismo. *Rev. Psicopedagogia*, 41(124), 196-209.
- Vanderluce. P. (2 abril de 2021). Dias da semana - 7 dias a semana têm. [vídeo Musical]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iDoP1qLTcbQ>
- Vargas, J. (2024). Crianças brincando. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://in.pinterest.com/pin/309341068173881502/>
- VectorStock. (2024). Mulher negra sentada conversando. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://in.pinterest.com/pin/309341068173882099/>
- Viana, E. A., & Manrique, A. L. (2021). Por uma avaliação que considere a diversidade: das cicatrizes às possibilidades. In: *Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na Educação Básica* [livro eletrônico]. Geraldo Eustáquio Moreira, Maria Isabel Ramalho Ortigão, Cátia Maria Machado da Costa Pereira (org.). 1. ed. Brasília: SBEM Nacional.
- Vieira, K., & Oliveira, G. (2022). *Cartografia dos afetos*. São Paulo: Fontanar.

- Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2018). Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *Revista De Educação Matemática*, 15(20), 548–564. <https://doi.org/10.25090/remat25269062v15n202018p548a564>
- Vieira, L. B., & Moreira, G. E. (2020). Sociedade Contemporânea e o Ensino de Matemática: Conexões com a Educação em Direitos Humanos / Contemporary Society and the Teaching of Mathematics: Connections with Human Rights Education. *Brazilian Applied Science Review*, 4(2), 478–490. <https://doi.org/10.34115/basrv4n2-007>
- Vigotski, L. S. (1983a). *Obras Escogidas* vol. III Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1983b). *Obras Escogidas* vol. V: Fundamentos da defectología, Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas* vol. IV: Desenvolvimento de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición, Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Leontiev, A., Luria, A. R. & Vigotski, L. S. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11. ed., pp. 103-118). Ícone Editora da Universidade de São Paulo.
- Vigotski, L. S. (2018a). *Imaginação e criação na infância*. Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2018b). *7 aulas sobre os fundamentos da pedologia*. E-Papers.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2023). *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*. São Paulo: Hogrefe.
- Wandercil, M., Rosa, S. S., Miranda, N. A., Silva, E. J., & Carvalhinhos, M. C. (2024). Abandono e evasão escolar: emergência da busca ativa como política pública de educação pós-pandemia. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 29, e2412077. Epub 00 de 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e12077>
- Wikipédia. (30 de janeiro de 2025). *Imagen da Máscara de Flandres*. https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1scara_de_Flandres
- Wikipédia. *Distrito Federal (Brasil)*. (17 de novembro de 2024a). [https://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_Federal_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_Federal_(Brasil))
- Wikipédia. (11 de novembro de 2024b). *Acorda, Carlo!* https://pt.wikipedia.org/wiki/Acorda,_Carlo!

- Xavier, N. R., Dantes, C., & Sarat, M. (2021). Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre a prática pedagógica na educação infantil. In Nozu, W. C. S., Preussler, G. S. *Educação, direitos humanos e inclusão* (pp. 111-129). Íthala.
- Ylivdesign. (2019). *Corncob Icon In Cartoon Style*. [Postagem de desenho]. PngFree. png image from pngtree.com/
- Zamora, M. H. R. N. (2012). Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. *Fractal: Revista De Psicologia*, 24(3), 563–578. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000300009>
- Zezete2. (2015) *Cartoon Cow*. [Postagem de desenho]. Pinterest. <https://br.pinterest.com/pin/309341068171539992/>

11. ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para colaboradores da pesquisa



Universidade de Brasília – UNB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

Projeto: O brincar na Educação Infantil na perspectiva da Educação em Direitos Humanos

Pesquisador responsável: Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira

Orientadora: Drª Fabrícia Teixeira Borges

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Colaboradores

Este é um convite para a sua participação na pesquisa: “O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS DIREITO HUMANOS”, de responsabilidade de ANA TEREZA RAMOS DE JESUS FERREIRA, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as brincadeiras de rotina da Educação Infantil, praticadas com as crianças de escola pública do Distrito Federal e propor com a ajuda das crianças novas brincadeiras com noções de Direitos Humanos.

Ao concordar em participar desta pesquisa, você deverá estar à disposição para participar de uma entrevista sobre a sua vida profissional e os possíveis entrelaces com sua vida pessoal. Informo que este estudo não trará nenhum risco para a sua integridade física, mental ou moral. Somente a pesquisadora responsável terá acesso aos registros dessas informações. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identificação será preservada no anonimato.

A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99136 03 70 ou pelo e-mail anaramosferreira75@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão informados a você publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário e depois de conhecer o objetivo desta pesquisa, bem como estar ciente que os resultados serão publicados, E através deste instrumento, autorizo a pesquisadora Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira a utilizar as informações obtidas por meio das observações, rodas de conversa e brincadeiras com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área de Psicologia.

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a minha identidade, podendo usar pseudônimos.

Eu, _____, RG _____,

_____, declaro para fins de autorização que concordo em participar da pesquisa “O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS” na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em participar da entrevista.

Brasília, de ____ de 20__.

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e ou responsáveis
das crianças da turma**



**Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE**

Projeto: O brincar na Educação Infantil na perspectiva da Educação em Direitos Humanos

Pesquisador responsável: Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira

Orientadora: Drª Fabrícia Teixeira Borges

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais ou Responsáveis

Este é um convite para a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa: “*O brincar na Educação Infantil na perspectiva dos Direitos Humanos*”, de responsabilidade de ANA TEREZA RAMOS DE JESUS FERREIRA, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar as brincadeiras de rotina da Educação Infantil, praticadas com as crianças de escola pública do Distrito Federal e propor, com a ajuda das crianças, modificações que permitam trabalhar os Direitos Humanos nas brincadeiras. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em permitir a participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa.

Você e seu (sua) filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome e o nome dele (a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los (a). Os dados provenientes da participação dele(a) na pesquisa, tais como arquivos de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa não implica em nenhum risco físico. Caso ocorra algum desconforto no momento das rodas de conversa e das brincadeiras, a pesquisadora responsável tomará todas as medidas necessárias para preservar suas condições física, psicológica e social e oferecerá assistência.

Espera-se com esta pesquisa compreender como o brincar em uma perspectiva de Direitos Humanos pode contribuir para uma sociedade igualitária e equânime, e a partir dos resultados propor reflexões nos ambientes escolares acerca de ações por uma educação democrática e acolhedora das diversidades.

A participação dele (a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99136 03 70 ou pelo e-mail anaramosferreira75@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão informados a você e seu (sua) filho (a) publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do

e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Declaro que após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, autorizo meu(minha) filho(a) a participar desse estudo. E através deste instrumento, autorizo a pesquisadora Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira a utilizar as informações obtidas por meio das observações, rodas de conversa e brincadeiras com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área de Psicologia.

Autorizo a utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises. Concedo ainda o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, desde que mantido o sigilo sobre a identidade do (da) meu (minha) filho (a), podendo usar pseudônimos.

Eu, _____, RG _____, declaro para fins de autorização do(a) meu(minha) filho(a) _____, na participação da pesquisa “*O brincar na Educação Infantil na perspectiva dos Direitos Humanos*” na condição de sujeito de pesquisa, que fui devidamente esclarecido(a) das condições acima citadas e consinto voluntariamente em autorizar meu(minha) filho(a) a participar das atividades propostas.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável

ANEXO C – Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens



Universidade de Brasília – UNB

Instituto de Psicologia – IP

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de
Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS) PAIS E OU RESPONSÁVEIS

Esclarecimentos

Este é um convite para seu(ua) filho(a) participar da pesquisa: O brincar na Educação Infantil na perspectiva dos Direitos Humanos, que tem como pesquisadora responsável Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira. Esta pesquisa pretende analisar as brincadeiras de rotina da Educação Infantil, praticadas com as crianças de escola pública do Distrito Federal e propor, com a ajuda das crianças, modificações que permitam trabalhar os Direitos Humanos nas brincadeiras. O motivo que nos leva a fazer este estudo é contribuir para a formação de cidadãos cônscios do seu papel na construção de uma sociedade igualitária e equânime. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios; 2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das fotos seu(ua) filho (a) e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos. As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: *utilização dos dados obtidos*

para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar ou entrar em contato comigo através do telefone 61 99136 03 70 (ligação ou mensagem de WhatsApp). Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília por meio do e-mail: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a participação do(a) meu/minha filho(a) no estudo, eu, _____ autorizo o uso da imagens, fotos e voz do(a) meu/minha filho(a) _____ em

relação a pesquisa O brincar na Educação Infantil na perspectiva dos Direitos Humanos, que tem como pesquisadora responsável Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participanteAssinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO D – Termo de autorização para uso de imagem e/ou voz para colaboradores



**Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, *[nome do participante da pesquisa]*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado *O brincar na Educação Infantil na perspectiva dos Direitos Humanos*, sob responsabilidade de Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira vinculado/a ao/à *Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento Escolar Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília*. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *utilização dos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos, podendo utilizar os resultados das análises*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

12. APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças

	Universidade de Brasília – UNB Instituto de Psicologia – IP Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE	
TERMO DE ASSENTIMENTO DATA: _____ / _____ / _____		
<p>O brincar na Educação Infantil na perspectiva da Educação em Direitos Humanos</p> <p>Olá! Meu nome é Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira, faço parte de um grupo de cientistas, trabalhamos na Universidade de Brasília e precisamos da sua participação para mudar algumas brincadeiras que ajudem o nosso país a ser um lugar mais justo.</p> <p>Nós vamos nos encontrar e vai ter vídeos, contação de histórias, desenhos e muitas conversas sobre as brincadeiras e os Direitos Humanos. Então, você aceita participar?</p>		
1  SIM! <input type="radio"/>		2  NÃO! <input type="radio"/>

	<p>Agora vamos fazer um desenho sobre a sua resposta?</p>
Nome da criança: _____	
Declaração do pesquisador	
<p>Declaro que fiz a leitura do termo com o participante, esclareci dúvidas e obteve de forma apropriada e voluntária o assentimento do participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos. Em caso de qualquer dúvida em relação à pesquisa, a criança com seu responsável pode me contatar através do telefone 61 99136-0370 ou pelo e-mail anaramosferreira75@gmail.com e também nos contatos 61 3107-1592 ou e-mail: cep_chs@unb.br.</p> <p>Nome do Pesquisador: _____</p> <p>Assinatura: _____ Local/data: _____</p>	

APÊNDICE B – Termo de autorização para filmar e fotografar elaborado para as crianças.

Universidade de Brasília – UNB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – PGPDE

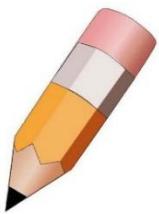


Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

DATA: _____/_____/_____

O brincar na Educação Infantil na perspectiva da Educação em Direitos Humanos

Então, agora eu preciso saber se posso gravar os nossos encontros, para isso eu vou usar câmeras e gravadores. Você aceita ser filmado e fotografado?





1  **SIM!** 

2  **NÃO!** 

Agora vamos fazer um desenho sobre a sua resposta?



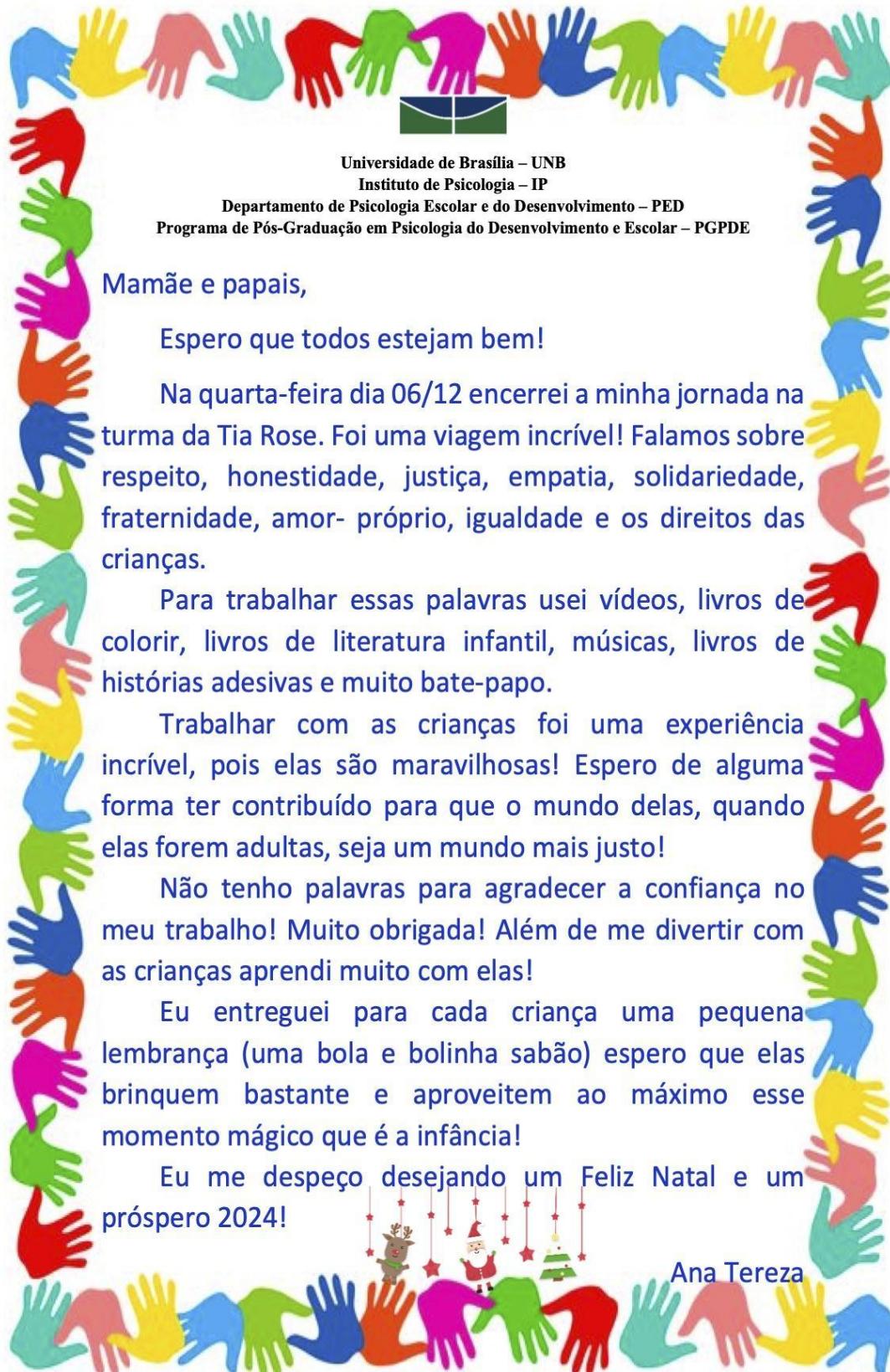
Nome da criança: _____

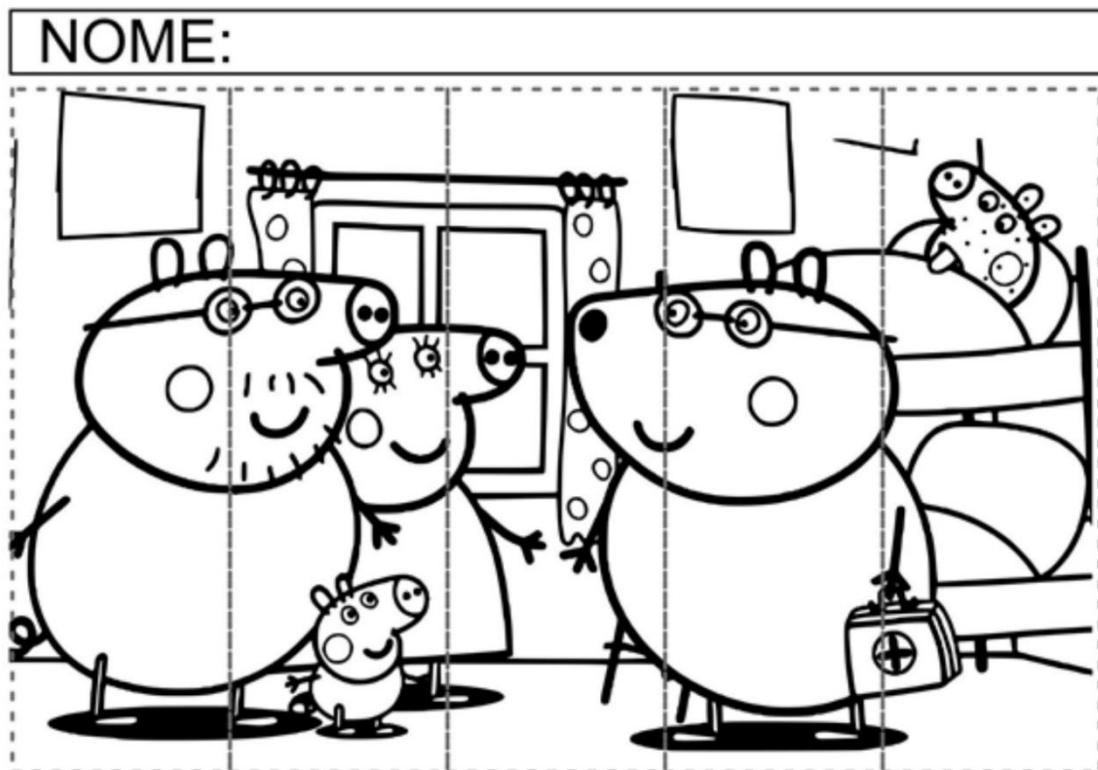
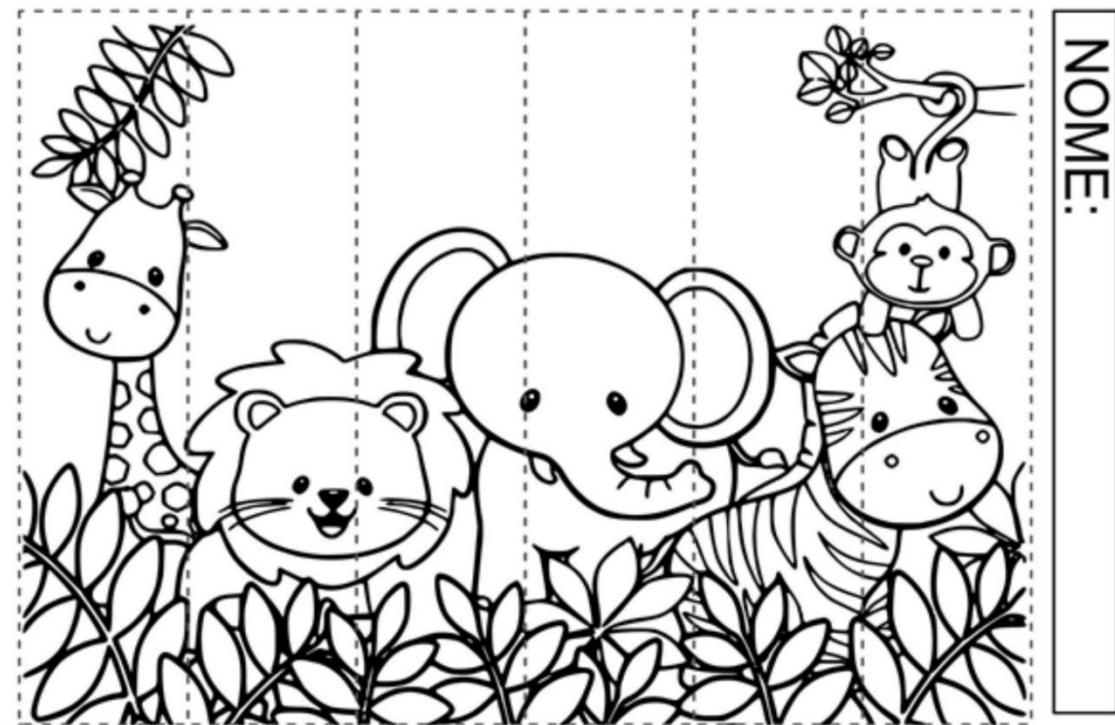
Declaração do pesquisador

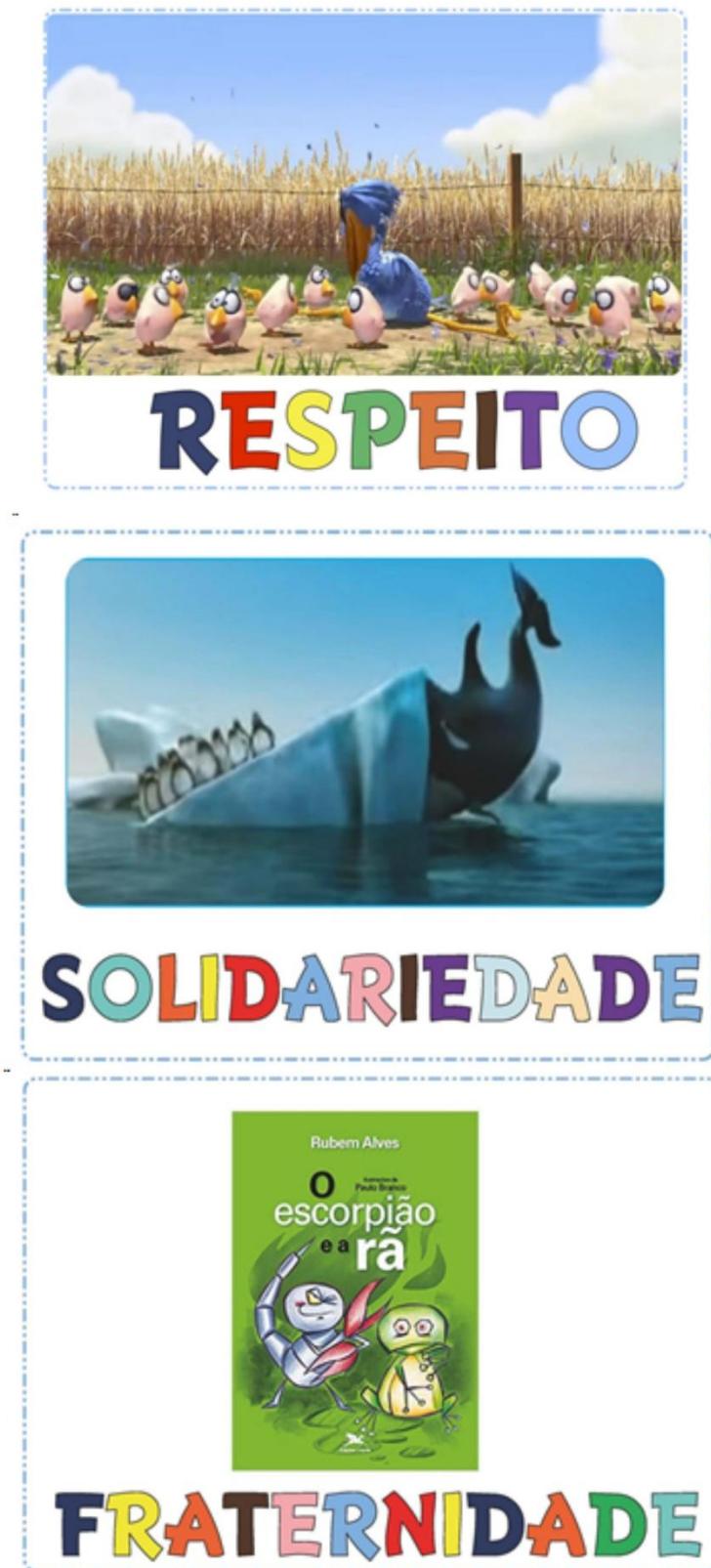
Declaro que fiz a leitura do termo com o participante, esclareci dúvidas e obtive de forma apropriada e voluntária o assentimento do participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos. Em caso de qualquer dúvida em relação à pesquisa, a criança com seu responsável pode me contatar através do telefone 61 99136-0370 ou pelo e-mail anaramosferreira75@gmail.com e também nos contatos 61 3107-1592 ou e-mail: cep_chs@unb.br.
Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

APÊNDICE C – Carta enviada aos pais/responsáveis no final do trabalho de campo

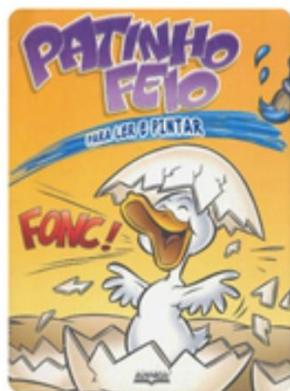


APÊNDICE D – Quebra-cabeças elaborados para a turma

APÊNDICE E – Placas elaboradas para apoio ao longo das rodas de conversa



EMPATIA



IGUALDADE

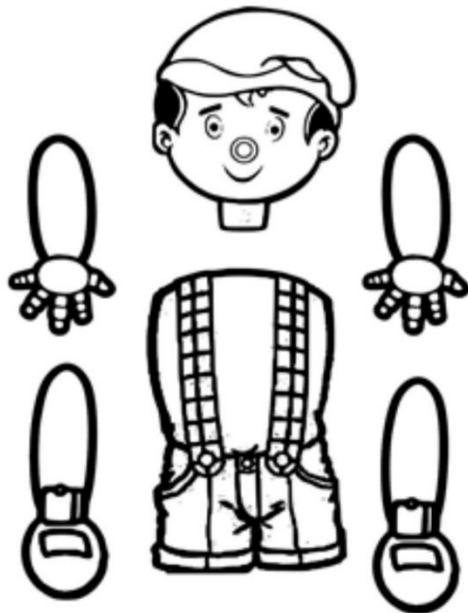


HONESTIDADE



APÊNDICE F – Modelo do boneco articulado elaborado para a turma na 8^a roda de conversa e atividade elaborada para a 9^a roda de conversa sobre amor próprio

PINÓQUIO ARTICULADO

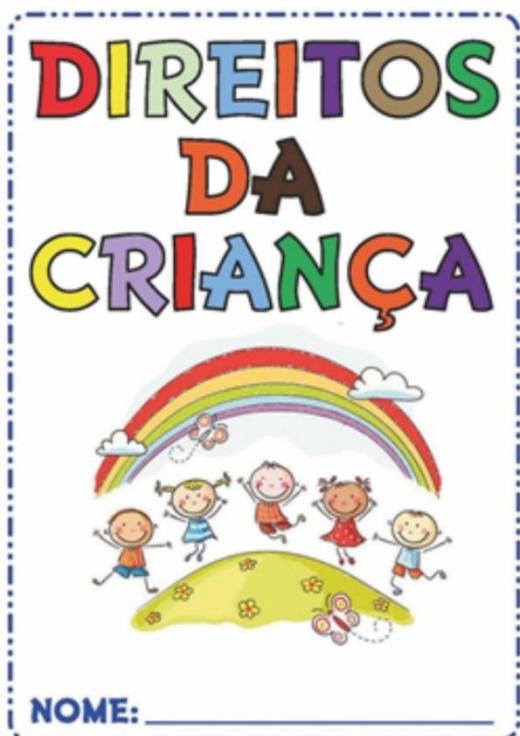


NOME:

EU PRETO E BRANCO

EU COLORIDO

APÊNDICE G – Cartilha elaborada para a 10^a roda de conversa sobre dos direitos da criança



EDUCAÇÃO



BRINCAR



RESPEITO





IGUALDADE



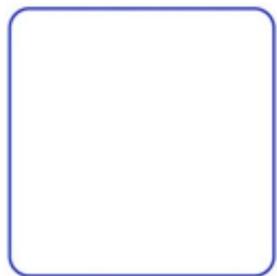
5

PROTEÇÃO



6

ALIMENTAÇÃO



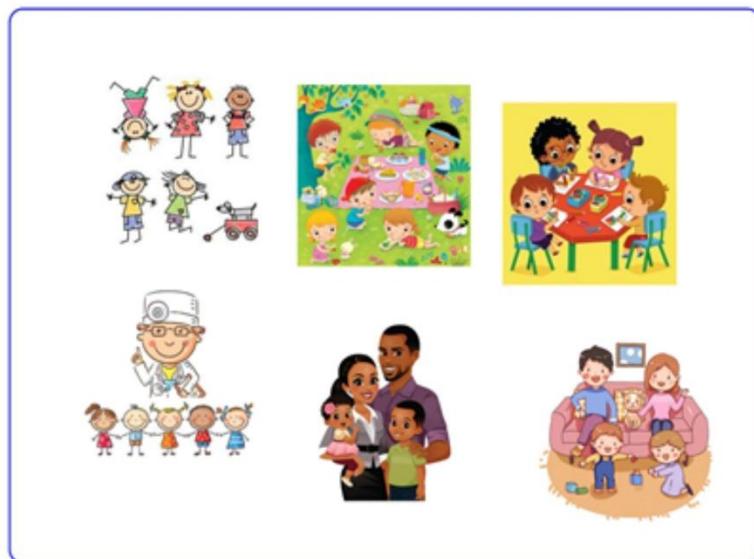
7

SAÚDE



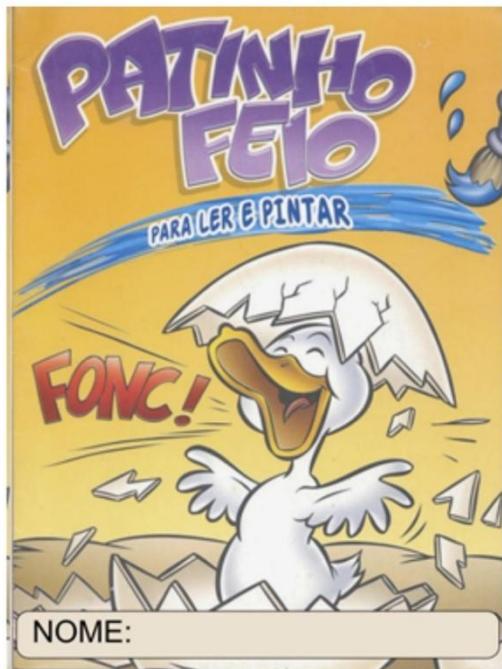
8

APÊNDICE H – Adesivos da cartilha dos Direitos das crianças da 10^a roda e Atividade elaborada para a 7^a roda de conversa abordando os temas desenvolvidos

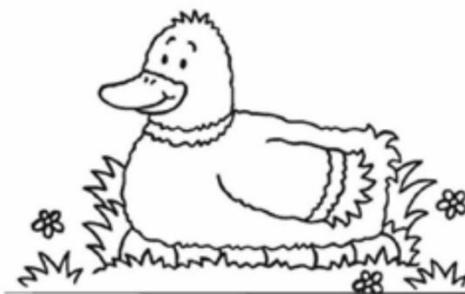


NOME: _____	
RESPEITO	IGUALDADE
SOLIDARIEDADE	EMPATIA

APÊNDICE I – Atividade elaborada para a 6^a roda de conversa abordando o tema igualdade



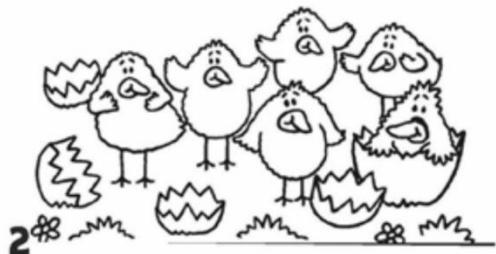
**ERA UMA VEZ UMA PATA,
ELA COLOCOU 5 OVOS EM
SEU NINHO PREPARADO
COM MUITAS FOLHAS.**



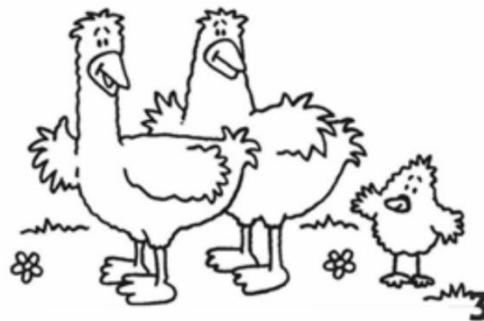
1

**UM BELO DIA OS OVOS
QUEBRARAM E OS
PATINHOS NASCERAM,
MAS UM ERA BEM
DIFERENTE.**

**O PATO E A PATA ACHARAM
AQUELE FILHOTE MUITO
DIFERENTE E POR ISSO
LOGO O MANDARAM
EMBORA.**

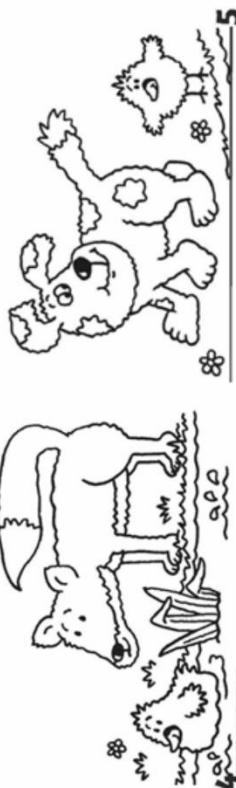


2



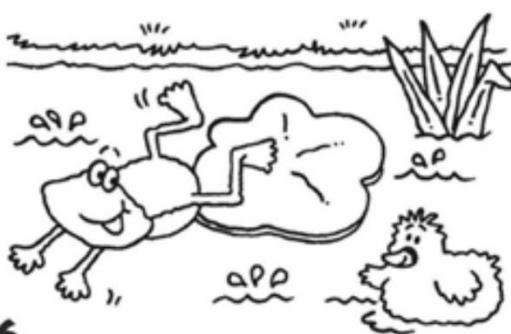
3

COITADO DO PATINHO!
SE ELE ESTAVA CAMINHANDO O
CACHORRO FALAVA DELE.
ELE NÃO TINHA SOSSEGO. ELE
ESTAVA NADANDO E A
RAPOSA IMPLICAVA COM ELE.

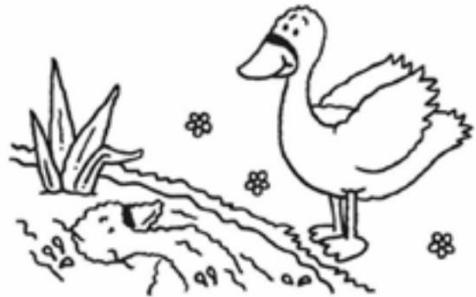


**A SUA VIDA NÃO FOI FÁCIL!
TODO MUNDO ZOMBAVA
DELE, ATÉ O SAPO O
CHAMAVA DE PATINHO FEIO!**

6



**EM UMA MANHÃ QUE ELE
ESTAVA MUITO TRISTE, ELE
OUVIU ALGUÉM O CHAMAR
E QUANDO OLHOU VIU
QUE A BELA AVE ERA
IGUAL A ELE.**

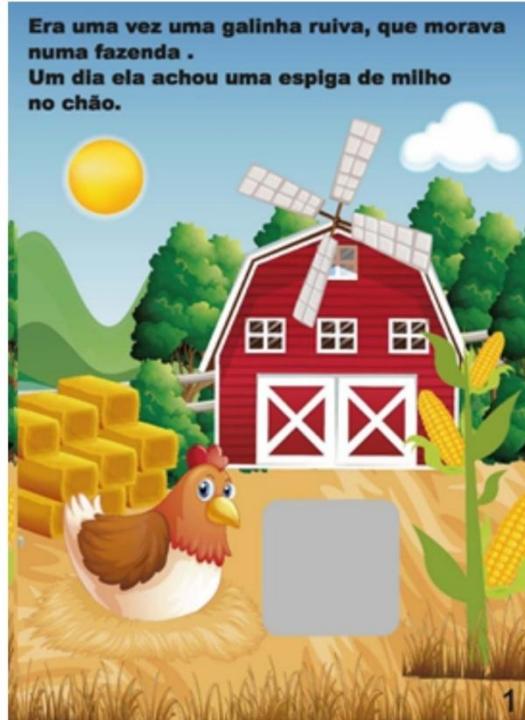


**ELE DESCOBRIU QUE NÃO
ERA UM PATO E SIM UM CISNE
ELE FOI ACEITO PELOS
CISNES E FOI FELIZ PARA
SEMPRE.**

7 8



**APÊNDICE J – Atividade elaborada para a 11^a roda de conversa abordando o tema
justiça**





**APÊNDICE K – Adesivos do livro e atividades elaborados para a 11^a roda de conversa
abordando o tema justiça**



**FAÇA UM DESENHO SOBRE A HISTÓRIA
DA GALINHA RUIVA**

APÊNDICE L – Roteiro de entrevista não estruturada com a professora e roteiro de entrevista não estrutura com as crianças.

Entrevista inicial com a professora

- a) Informações sobre a formação e tempo de atuação docente;
 - b) A organização do trabalho pedagógico docente;
 - c) As brincadeiras que ela costuma fazer com a turma;
 - d) A concepção sobre brincar; E
 - e) A concepção sobre os Direitos Humanos;
- 1) Fale um pouco sobre a sua formação e tempo de atuação?
 - 2) Fale sobre o seu planejamento? Você faz sozinha ou trabalha de maneira coletiva?
 - 3) Você já participou de curso de formação continuada sobre brincar?
 - 4) E sobre os Direitos Humanos?
 - 5) Essa é uma temática que você trabalha em sala de aula? Você poderia me contar de que maneira você faz?
 - 6) Comente sobre as brincadeiras que você utiliza em sala de aula.
 - 7) Como você descreveria sua turma hoje?
 - 8) Após ouvir sobre o projeto brincar na educação infantil na perspectiva dos Direitos Humanos, aceita fazer parte saber como é a proposta do trabalho quais são as suas expectativas sobre ele?

Entrevista final com a professora

- 1) Antes de começar o projeto nos falamos um pouco das suas expectativas que eram vocês elas foram atendidas?
- 2) Você observou alguma mudança na turma?
- 3) Como você descreveria sua turma hoje?
- 4) Hoje o que é o brincar e os direitos humanos para você?

- 5) Quais foram as suas percepções sobre o projeto brincar na educação infantil na perspectiva dos direitos humanos?
- 6) O que você pensa sobre o racismo?
- 7) Ao organizar o seu trabalho pedagógico você pensa sobre isso?

Roteiro entrevista com as crianças

- 1) O que você gosta de comer?
- 2) e de brincar?
- 3) O que você acha da escola?
- 4) O que te deixa feliz?
- 5) Qual que é o seu desenho predileto?
- 6) Escolha um nome para eu colocar no trabalho.
- 7) Se você tivesse uma loja o que você venderia nessa loja?
- 8) Se você pudesse mandar um recado para as crianças do mundo todo que nome que recado que você mandaria.