



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**RACISMO E BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES,  
CONSEQUÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA**

YASMIN SANTOS DE AMORIM

BRASÍLIA  
2022

YASMIN SANTOS DE AMORIM

**RACISMO E BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS IMPLICAÇÕES,  
CONSEQUÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
para obtenção do título de Graduação  
em Pedagogia, apresentado à  
Comissão Examinadora da  
Universidade de Brasília.

Orientadora: Daniela Barros Pontes e  
Silva

Brasília  
2022

YASMIN SANTOS DE AMORIM

**RACISMO E BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS IMPLICAÇÕES,  
CONSEQUÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
para obtenção do título de Graduação  
em Pedagogia, apresentado à  
Comissão Examinadora da  
Universidade de Brasília.

Orientadora: Daniela Barros Pontes e  
Silva

Banca Avaliadora:

Ma. Daniela Barros Pontes e Silva - TEF/FE/UnB  
Dra. Fátima Lucilia Vidal Rodrigues - TEF/FE/UnB  
Dr. Saulo Pequeno Nogueira Florencio - UniCEUB  
Ma. Paula Fernandes de Assis Crivello Neves - PPGE/UnB

Brasília  
2022

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

Sr Santos de Amorim, Yasmin  
RACISMO E BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS  
IMPLICAÇÕES, CONSEQUÊNCIAS E AS POSSIBILIDADES DE UMA  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA / Yasmin Santos de Amorim; orientador  
Daniela Barros Pontes e Silva. -- Brasília, 2022.  
p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de  
Brasília, 2022.

1. Racismo. 2. Branquitude. 3. Infância. 4. Educação  
antirracista. 5. Decolonialidade. I. Barros Pontes e Silva,  
Daniela, orient. II. Título.

*Para a minha família, minha força.  
Para minhas e meus camaradas, minha luz.  
Para as irmãs e os irmãos cujo espírito de luta me libertou.  
Para aquelas pessoas cuja humanidade é valiosa demais para ser destruída  
por muros, grades e corredores da morte.  
E, principalmente, para aquelas pessoas que lutarão até que o racismo e a injustiça  
de classe sejam para sempre banidos de nossa história.*

Angela DAVIS, 1988

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer imensamente à pessoa que me ajudou com muito apoio, acolhimento e parceira, minha orientadora Daniela Barros, que me conduziu com carinho nessa jornada que me deixou imensamente orgulhosa.

À minha família, principalmente Maria da Paz e José Tadeu, meus pais que sempre acreditaram no meu potencial, sempre me incentivaram a ser a minha melhor versão e me ensinaram que a educação é a base de tudo, que somente a partir dela somos capazes de mudar a realidade.

À Laís e Caroline, minhas irmãs que sem elas eu não estaria aqui discutindo um assunto tão importante e resistindo contra a desigualdade racial. Gratidão por terem sido as minhas "orientadoras" da vida.

À minha Ancestralidade, que possibilitou que esse trabalho fosse realizado com muito zelo e pertinência.

## RESUMO

Este artigo surgiu como uma forma de resistência à educação que eu presencio todos os dias no segmento da Educação Infantil e que vivenciei durante toda a minha trajetória escolar. Senti que deveria me aprofundar nas implicações que a falta de uma educação antirracista pode causar no desenvolvimento de crianças durante o segmento da Educação Infantil. Então, com o objetivo de compreender as estruturas do racismo e o privilégio da branquitude e de que forma afetam o desenvolvimento e a educação das crianças, este artigo parte de uma investigação teórica a sobre racismo, branquitude, criança, educação e desenvolvimento. Num segundo momento, a pesquisa procura por experiências antirracistas e decoloniais em educação para, em seguida, realizar um exercício de análise e reflexão autobiográfica, inspirada no fundamento da Sankofa, buscar desde dentro outros caminhos possíveis para a infância e a Educação Infantil. Assim, o artigo apresenta além da pesquisa teórico-bibliográfica, um diálogo entre teoria e narrativa autobiográfica.

**Palavras-chaves:** racismo; branquitude; infância; educação; antirracista; decolonialidade.

## ABSTRACT

This article is a form of resistance to education that I witness every day in the segment of Early Childhood Education, and that I have experienced throughout my years at school. I felt the need to think about the implications that the lack of anti-racist education can cause in the development of children during the early childhood educational segment. To understand the structures of racism and the white privilege, and how they affect the development and education of children, this article has theoretical research on racism, whiteness, child, education, and development. Then, the research looks for anti-racist and decolonial experiences in education, conducts an exercise of analysis, and then an autobiographical reflection inspired by the guiding mark of Sankofa, to seek from within the other possible paths for childhood and early childhood education. The article presents, in addition to theoretical-bibliographic research, a dialogue between theory and autobiographical narrative.

**Keywords:** Racism; whiteness; childhood; education; anti-racist; decoloniality.



## SUMÁRIO

<b>1. MEMORIAL</b>	<b>10</b>
<b>2. Introdução</b>	<b>13</b>
<b>3. Racismo, branquitude e seus impactos na educação das crianças</b>	<b>14</b>
<b>4. A criança como sujeito histórico-cultural</b>	<b>22</b>
<b>5. Em busca de caminhos e possibilidades para uma educação antirracista e decolonial</b>	<b>28</b>
<b>6. “Se você souber de onde veio, saberá para onde está indo”. Um movimento SANKOFA em narrativa autobiográfica</b>	<b>34</b>
<b>7. Considerações finais</b>	<b>38</b>
<b>8. Referências</b>	<b>40</b>
<b>9. PERSPECTIVAS FUTURAS</b>	<b>44</b>

## 1. MEMORIAL

### **Analisando a minha trajetória escolar e acadêmica**

Nascida em Brasília, filha de mãe e pai negros, me autodeclaro uma mulher negra que teve a oportunidade de frequentar quatro escolas privadas do plano piloto. É sempre muito importante compreender o contexto em que estamos inseridos. O meu processo escolar começou aos 4 anos, em uma escola privada perto da minha casa, que eu conseguia ir a pé com meus pais. Naquele ambiente, eu sempre me senti muito acolhida de forma afetiva pelas professoras, a escola era pequena, as crianças da educação infantil não tinham muito contato com as crianças maiores. Ao fim da educação infantil, eu fui mudada para uma escola ainda privada, maior, católica e com uma grande quantidade de alunos. Minha irmã estudou na mesma escola quando ela tinha a minha idade, por isso meus pais tinham uma relação de familiaridade com a escola. Durante quatro anos eu fiz parte daquele ambiente escolar, lá construí relações de amizade com colegas de turma, mas sempre senti um distanciamento com as professoras que passaram por esse período. Vale ressaltar que tenho uma memória clara de ser considerada diferente no meu ambiente escolar, onde a maioria eram crianças brancas, e eu muitas vezes era a única pessoa negra no ciclo social daquelas pessoas, de colegas próximos. Até esse momento, eu conseguia me desenvolver bem pedagogicamente, tinha algumas dificuldades nas disciplinas de português e matemática, mas sempre consegui superá-las com ajuda das professoras. Após esses quatro anos, meus pais começaram a considerar essa escola pedagogicamente fraca, por isso decidiram me colocar em uma escola que tivesse um currículo e uma abordagem mais rígida e conteudista. Os meus pais sempre deram muito valor e importância aos estudos, ambos saíram do interior do país para estudarem na capital e terem melhores oportunidades, ambos conseguiram terminar a graduação e passar em concursos públicos com salários considerados bons, e por isso eles sentiam que através do estudo há melhores oportunidades. Nesse momento, eu estava prestes a entrar no 6º ano com 11 anos e fui mudada para essa outra escola considerada “melhor”, a escola era considerada de elite, uma escola com poucas turmas e muito católica, lá foi meu primeiro contato com uma quantidade maior de professores, porque até então era apenas uma professora pedagoga que nos acompanhava. Nesse ambiente, eu senti uma grande discrepância, a maioria dos

alunos já estudavam naquele ambiente desde cedo, então eles já estavam acostumado com um nível de exigência alto, inclusive uma das disciplinas do currículo era o estudo da língua francesa. Existia um abismo na minha relação com os professores naquele ambiente, além disso, as minhas dificuldades com algumas disciplinas estavam cada vez maiores. Em momento algum eu me senti apoiada pela comunidade escolar, inclusive meus pais começaram a se incomodar com essa situação, eles percebiam que nenhum dos colaboradores, seja professor ou orientadora ou coordenadora pareciam estar preocupados com a minha situação pedagógica. Eu permaneci durante um ano nessa escola, após terminar o ano, meus pais me mudaram para a escola que eu ficaria até me formar, onde eu permaneci do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A partir desse momento, eu obtive ajuda através de professores particulares, essa última escola era uma escola com muitas turmas de cada série, por isso eu ainda sentia um distanciamento na minha relação com os professores, mas a escola não tinha religião e eu pude perceber uma diversidade de alunos lá, inclusive foi nesse ambiente que eu fiz a minha primeira amizade escolar com uma menina negra, assim como eu. Hoje, ela é a minha amiga mais próxima e companheira de jornada, juntas nós passamos por muitos processos de aprendizagem e autoconhecimento. Durante o Ensino Médio, eu tive alguns questionamentos sobre o curso que eu escolheria fazer e sobre a profissão que eu deveria seguir. A minha relação com a educação sempre foi muito forte pelos valores transmitidos pelos meus pais, além disso, sempre tive uma vontade muito grande de trabalhar com algo que pudesse impactar a vida e perspectiva do outro, principalmente das crianças, que sempre foram meu foco. A escolha do curso de pedagogia se deu através de um olhar mais delicado de como eu poderia contribuir para o futuro das pessoas. Ao longo do meu processo de amadurecimento sobre as questões sociais e raciais, fui percebendo que somente a educação é capaz de transformar a vida das pessoas, e foi assim que parti nessa jornada. O meu ingresso na Universidade de Brasília foi no segundo semestre de 2017, eu me recordo que quando entrei na faculdade de educação, eu ainda não refletia profundamente sobre as questões raciais que me perpassavam, até aquele momento eu era uma mulher “morena”, as vezes “parda”. Ao longo dos anos, a Unb me permitiu ter contato com uma diversidade social e racial que eu não tive durante o meu processo escolar. E além de tudo, eu pude entender a importância da minha ancestralidade.

Durante muitos anos tive dificuldade de entender o meu contexto, que foi muitas vezes naturalizado e normalizado por mim e pelas pessoas que me cercavam. Durante toda a minha trajetória escolar eu estive em escolas privadas, cujo público era majoritariamente branco, apenas algumas pessoas, incluindo eu mesma, eram negras. Isso foi um fator importante para a demora de me autodeclarar negra, mesmo fazendo parte de uma família negra. Ao longo dos anos, principalmente durante a licenciatura, fazendo algumas introspecções e reflexões sobre o meu passado, pude perceber uma falta de conexão com os professores que me deram aula durante o período da educação básica até o ensino médio, sempre senti uma falta de empatia, de conexão e de acolhimento.

Assim que eu compreendi durante a licenciatura que é um dever do projeto político pedagógico, do currículo e da escola abordar a história e cultura afro-brasileira, e que eu não tive isso durante meu processo escolar e não presenciei isso na prática como assistente de sala de aula de uma escola privada, elitizada, majoritariamente branca e extremamente católica. Por isso, decidi entender as implicações dessa prática racista e me aprofundar em práticas decoloniais que são transformadoras para contribuir para a minha prática docente.

## 2. Introdução

Este artigo surgiu como uma forma de resistência à educação que eu presencio todos os dias no segmento da Educação Infantil e que vivenciei durante toda a minha trajetória escolar. Como futura docente, entendi que deveria me aprofundar nas implicações que a falta de uma educação antirracista pode causar no desenvolvimento de crianças durante o segmento da Educação Infantil.

Proponho neste artigo uma reflexão sobre a forma que o racismo e a branquitude estão presentes na trajetória educacional das crianças desde a Educação Infantil e busco, a partir do referencial teórico, autores que procuram formas e práticas para possibilitar que as crianças tenham um desenvolvimento pleno, se distanciando cada vez mais de uma educação racista. O acesso a uma educação antirracista é um direito.

O objetivo geral do trabalho é compreender as implicações do racismo e da branquitude na Educação Infantil, buscando caminhos antirracistas e decoloniais para a experiência educativa da infância.

Os objetivos específicos são: a) Compreender o racismo e a branquitude como construção histórica; b) Investigar caminhos já existentes da educação antirracista; c) Refletir, em movimento Sankofa, as possibilidades e potências da educação afrocentrada na infância.

A metodologia utilizada foi a análise e reflexão a partir de textos que abordam a temática do racismo, branquitude, práticas antirracistas e decoloniais, a importância das afroreferências, a análise e comparação das epistemologias eurocêntricas com epistemologias dos povos originários.

No primeiro capítulo do artigo é abordado de forma histórica o conceito de racismo, branquitude e como esses termos impactam as dinâmicas sociais e consequentemente o processo escolar de crianças negras desde que a ideia de "Nação Brasileira" foi criada. Além disso, os impactos de políticas como o branqueamento da população e exclusão dos não brancos causam até hoje na sociedade. Em contraponto, apresento a lei 10.639/2003 que foi uma conquista do Movimento Negro Unificado - MNU para que seja obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira em todas as escolas e em todos os segmentos da educação, visando sempre o desenvolvimento pleno de todas as crianças. No segundo capítulo, é abordado o conceito histórico de infância numa perspectiva eurocêntrica, ocidental

e branca, mas também numa perspectiva de infância a partir da visão dos povos originários. Assim, entendemos que as crianças são sujeitos históricos e culturais, de direito, que aprendem e produzem cultura a partir do contexto social que estão inseridas. Considerando que elas fazem parte de uma sociedade racista, elas também perpetuam o racismo. Importante ressaltar que é durante a infância que as crianças começam a desenvolver os seus valores, sentimentos e capacidades, portanto é durante a infância que deve começar as discussões sobre racismo e ser apresentado às crianças as influências, história, cultura, representações e Ancestralidade afrobrasileiras.

No terceiro capítulo é apresentado práticas pedagógicas antirracistas que foram desenvolvidas por autoras como Luana TOLENTINO e Flávia SILVA, rompendo com a perspectiva eurocêntrica branca e acolhendo cada vez mais os alunos não brancos.

Por fim, no último capítulo apresento, através da afroperspectiva, faço uma relação com as minhas vivências e experiências com a educação decolonial e antirracista, pensando na perspectiva Sankofa, em que deve se refletir o passado para construir o presente e futuro.

### **3. Racismo, branquitude e seus impactos na educação das crianças**

O conceito de raça nasce a partir do estudo biológico de plantas e animais, a fim de classificá-los em grupos. Em 1684, o francês François Bernier começou a classificar os seres humanos por meio das suas características físicas, empregando o conceito de raça. A partir desse momento, o conceito de raça começa a perpassar as relações sociais, e nesse contexto alguns grupos familiares da mesma linhagem eram considerados sangue “puro”, a Nobreza e outros eram considerados como Plebe. Durante as invasões e descobertas de outros continentes, os europeus começaram a utilizar o conceito de raça para classificar aquelas pessoas cuja etnia era desconhecida.

As descobertas do século XV colocam em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental. Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como “nós”, europeus? Até o fim do século XVII, a

explicação dos “outros” passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. (MUNANGA, 2006, p.1-2)

As classificações entre as raças não são definidas de uma forma natural, esse conceito foi criado a princípio para diferenciar os seres de características familiares diferentes, mas posteriormente foi resumido em diferenciar os seres a partir da cor de sua pele, causando a racialização dos nossos corpos, para excluir intencionalmente certos indivíduos e hierarquizar as relações sociais através do poder e dominação. A racialização é o processo que sustenta a modernidade-colonialidade, segundo Quijano (2005).

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram considerados superiores que os indivíduos da raça “negra” e “amarela”, sendo considerados mais bonitos, mais inteligentes e mais aceitos socialmente, afinal essa forma de classificação através da cor de pele foi criada pelos próprios indivíduos brancos. Este processo de racialização que sustenta o sistema-mundo capitalista foi compreendido como colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza pelos autores decoloniais, pois dizem respeito à relação de hegemonia no poder, por meio da justificativa da diferença racial-biológica.

A partir de estudos e análises, podemos dizer que geneticamente falando, o conceito de raça de acordo com a cor de pele não existe, mas socialmente esse conceito está presente no imaginário e na representação que temos de algumas populações. É importante entender que o conceito, mesmo que equivocado, não deve ser excluído de dicionários, ou simplesmente banido. O conceito de raça é real no contexto social e político, e ele é importante para entendermos a hierarquização através da cor de pele, e principalmente para entendermos e discutirmos o racismo.

O racismo nasce de uma relação entre os caracteres biológicos com o comportamento. Essa análise é clara quando observamos a divisão preconceituosa e racista realizada por Carl Von Linné: Os americanos são classificados como morenos, coléricos, cabeçudos, amantes da liberdade, governados pelo hábito e tem corpo pintando; os asiáticos são amarelos, melancólicos, governados pela opinião e pelos preconceitos, usam roupas largas; os africanos são negros, flegmáticos, astuciosos, preguiçosos, negligentes, governados pela vontade de seus chefes, untam os corpos com óleo ou gordura, suas mulheres possuem vulva pendente e quando amamentam seus seios se tornam moles e alongados; e por fim os europeus são brancos, sanguíneos, musculosos, engenhosos, inventivos, governados por leis e usam roupas

apertadas. Essas características foram apresentadas por um estudioso e biólogo no século XVII, essas ideias apresentadas por ele possuem uma escala de valor, como se os europeus brancos fossem claramente mais civilizados e melhores que os negros africanos.

O Brasil vem de um contexto histórico de escravizar os corpos negros desde sua invasão há 522 anos atrás. Os reflexos dessa violência promovida pelo Império português são claros nas dinâmicas sociais da nossa sociedade atual. Pensando no contexto histórico, na construção de uma “nação brasileira”, nasce o mito da democracia racial, criada através da política de branqueamento da população. A partir desse momento, o governo começa a promover a vinda de imigrantes europeus com premissa de “resolver o problema racial brasileiro”, eliminando os negros, que seria assimilado pela população branca. A partir desse processo de embranquecimento, a mestiçagem se tornou cada vez mais clara, e pela necessidade de inserir os mestiços no núcleo familiar das “grandes famílias”, nasce um imaginário de que no Brasil não existem raças, nem no sentido político e social, conforme não existem raças, o racismo também não tem espaço segundo a teoria da democracia racial. A relação entre negros e brancos seria pacífica e até afetuosa, docilizando os corpos negros e ignorando o processo violento de opressão sofrido.

Na perspectiva da educação colonial, era predominantemente voltada para a elite e camadas sociais em ascensão, excluindo a população negra e os corpos escravizados. Após a independência do Brasil, no ano de 1834 foram criadas as Assembleias Provinciais, essas assembleias regulamentaram questões como criação e organização de escolas, formação dos professores, conteúdos que seriam abordados e quem seriam os alunos que frequentariam o ensino, qual seria a faixa etária, gênero, condição jurídica e racial (livre, liberto, escravizado, preto, filho de escravizado livre).

A província de Minas Gerais foi pioneira. Simultaneamente à obrigatoriedade escolar, a Lei de 28 de março de 1835, determinava: “Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”. Em Goiás, a primeira lei sobre instrução, de 23 de junho de 1835, como em Minas, obrigava os pais a dar instrução primária aos meninos, e ressaltava: “Sómente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Publicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos”. No Espírito Santo, “havia uma Lei de 1835 que ‘proibia ensinar a ler, e escrever, officio, Artes [sic], a escravos’” (FRANÇA, 2006, p. 37).

A população negra foi excluída dos planos educacionais durante décadas, essa população foi impossibilitada de obter uma formação educacional formal. Dessa



forma, é necessário entender como o sistema educacional criado por brancos para brancos interfere nas relações entre alunos e na vida de alunos negros nas escolas de hoje.

Nos dias atuais, segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), uma pesquisa realizada com base no Censo de 2020 mostrou que 10% do corpo discente das escolas privadas de alto desempenho são negros. Pensando no contexto histórico e social do que significa ser uma pessoa negra no Brasil, podemos entender a importância de ações afirmativas no contexto educacional para que esse grupo consiga se qualificar e chegar até as Universidades, o que era muito difícil antes das políticas de cotas.

O racismo promove uma violência contra as crianças negras e potencializa o privilégio de crianças brancas na sociedade. No âmbito escolar, essa relação é visível quando vamos pensar na representatividade de imagens de crianças, que são majoritariamente brancas, no conteúdo do currículo que não abrange de forma adequada o estudo da história e cultura afro-brasileira, nas bonecas são oferecidas, que também costumam ser bonecas brancas. Todos esses aspectos interferem no desenvolvimento social de crianças negras, que estão sendo constantemente excluídas e sendo inferiorizadas.

Ao analisarmos a constituição do contexto educacional no Brasil podemos observar que as escolas desde o período colonial até a Constituição de 1988 eram ambientes voltados para a educação e instrução de pessoas brancas, considerando que os negros foram excluídos das políticas educacionais por muitos anos e que a partir da Constituição Federal de 88 começa a ser promovido por parte do Governo Federal a valorização das identidades étnicas. Pensando nisso, é natural que exista uma forma cultural de operação dentro das escolas, pensando nas dinâmicas sociais, currículos e disciplinas. Assim como a sociedade, a escola também promove o racismo por causa do pensamento hegemônico, que é branco. Portanto, os sujeitos brancos são constantemente privilegiados nos espaços sociais e políticos, isso se chama Branquitude.

A branquitude é uma construção social de significados criados em torno da identidade branca, onde os brancos detêm o privilégio. Essa elaboração pode ser observada a partir de práticas e identidades presentes na sociedade. Segundo CARDOSO (2021) existe a branquitude acrítica e crítica, sendo a primeira os indivíduos brancos que reconhecem seus privilégios e defendem a hierarquização das

raças, se sentindo superiores, são os racistas. A segunda compõe os indivíduos brancos que são conscientes de seus privilégios e os questionam, sendo antirracistas. Opera ainda na sociedade moderna-colonial a branquitude que, segundo Cardoso (2021) diz respeito à parcela da população que não pensa ou considera a existência do racismo.

Historicamente houve no Brasil o incentivo ao branqueamento da população brasileira e proibição da entrada de estrangeiros vindos da África e Ásia, esses acontecimentos, assim como outros acontecimentos históricos como a escravidão e a colonização, deixaram marcas nas relações sociais, políticas e na história do Brasil. Essas ações promovidas pelo governo brasileiro impuseram a supremacia da cultura branca, extinguindo a cultura negra e a inferiorizando-a. Estas ações fazem parte do projeto eugenista de sociedade, projeto este que sustenta ainda hoje muitas políticas e instituições no Brasil.

Segundo Cíntia CARDOSO (2021), ela menciona que FRANKENBERG (1999) descreveu esse lugar estrutural como umas das possíveis definições para branquitude, em que o sujeito branco vê a si e aos outros, um lugar cômodo, uma posição de poder, embora não nomeada, mas vivenciada pelo sujeito branco em uma geografia social de raça, do qual confere ao outro aquilo que não atribui a si mesmo.

Mas como essa relação de branquitude interfere na educação das crianças no Brasil? Como afirma NUNES (2016):

[...] sendo raça uma categoria utilizada no cotidiano de nossas relações sociais, não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contexto – desconsiderando de que o modo a raça está presente nos processos sociais de construção da pessoa.

Cada cultura e sociedade encara e vivencia a branquitude e seus efeitos de uma forma. No contexto dos Estados Unidos, por exemplo, onde houve uma segregação explícita e violenta contra os negros, nós observamos nas obras de bell hooks que a partir do momento que as escolas segregadas passam a ser integralizadas com as escolas de brancos, são os negros que deixam suas escolas, suas professoras, seus bairros, seu ambiente familiar, para adentrar nas escolas de brancos.

Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos de renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era o nosso mundo, não era a nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía. (hooks, 2017, p.38)

Os estudos sobre branquitude permitem entender e problematizar a dimensão de ser branco e como isso marcou a história da sociedade brasileira, não apenas focando nos negros como objeto de estudo, mas como os brancos influenciam a nossa realidade com suas vantagens raciais.

Nesse sentido, os estudos sobre branquitude são importantes no contexto educacional para entendermos como ela impacta a criança, o aluno, os professores e a instituição de ensino. E a partir disso, entendermos como podemos transformar a educação para que ela seja plural, democrática e decolonial.

Pensando nisso, através de muita luta e engajamento político e social, o Movimento Negro no Brasil se organizou a partir da década 1970 em prol da educação da população negra. Na década de 90, a movimentação foi intensa a favor da afirmação da identidade, história e cultura negra. No ano de 1996, o Governo da União lançou o Programa nacional de Direitos Humanos, documento que propõe a luta contra a discriminação racial.

A partir da pressão e mobilização do Movimento Negro, a Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão, no currículo o oficial da rede de ensino, da temática da história e cultura afro-brasileira começa a transitar pelo parlamento brasileiro desde 1995. Além da Lei, outros dois marcos importantes para a educação étnico-racial foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). No caso do PCN, ele possui relevância por propor os estudos dos temas transversais como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000). Após a aprovação da Lei 10.639 em 1999, ela foi promulgada em 2003 pelo ex-presidente Lula, por ter assumido o compromisso de apoiar a população negra. Portanto, essa lei promete promover uma educação e consequentemente uma sociedade mais equalitária, sendo mais justa, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004:

O governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso,

busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPIIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO apud , 2004, p. 08).

Essa lei oportuniza os estudantes negros e não negros o conhecimento sobre todas as contribuições dos povos afrodescendentes para a constituição da nossa história, cultura e literatura. O objetivo dessa lei é promover o combate ao racismo e às discriminações presentes na nossa sociedade. A lei possibilita uma discussão sobre o racismo dentro do currículo escolar, não só como um tema transversal apenas abordado no dia 21 de novembro. Além disso, é importante entendermos que as crianças desde suas primeiras interações sociais estão formando seus valores e constituindo suas concepções de mundo sobre a vida, como o que é bom, ruim, bonito e feio.

Segundo Cintia CARDOSO (2021), a discussão de branquitude está praticamente oculta nas produções teóricas sobre educação étnico-racial na Educação Infantil. Inclusive, podemos observar que não há citação da Educação Infantil na Lei 10.639, abrangendo apenas a Educação Básica e Ensino Médio. Como enfrentar a desigualdade racial se as discussões não começam no campo da Educação Infantil? E qual o impacto disso para a população negra, principalmente para as crianças negras?

O objetivo desse capítulo é discutir a branquitude no âmbito da Educação Infantil e como essa dinâmica social racista afeta as crianças (em sala de aula e em espaços coletivos) que estão presentes no sistema educacional brasileiro. Nos relatos das crianças observadas por Cíntia CARDOSO (2021, p. 104) podemos entender que crianças desde pequenas possuem percepções sobre as diferenças raciais e conseguem nominá-las.

As observações indicaram que, tal como os adultos, elas se referem, em sua vida diária, às categorias, "branco", "preto", "amarelo", e, ainda, usam o conhecido termo, "moreno". Apenas a categoria "indígena" não foi mencionada pelas crianças participantes do estudo. A textura e a cor do cabelo, além da cor da pele, foram os atributos mais utilizados pelas crianças para definir a identidade étnico-racial. (TRINIDAD, 2015, p. 6 apud CARDOSO, 2021, p.104)

Como foi discutido anteriormente, as crianças são sujeitos que produzem sua própria cultura, por isso há uma certa limitação para pesquisar e investigar o seus núcleos culturais. É importante entender as dinâmicas lúdicas das brincadeiras e diálogos imaginativos que podem transmitir as percepções de cada uma.

Além disso, é muito importante considerar o espaço escolar que as crianças estão inseridas. Como são as representações de crianças que são apresentadas em murais? Como são os personagens dos livros? Como são as bonecas oferecidas para as crianças?

[...] só em sua dimensão física - um lugar que permite ou dificulta determinadas ações, como também em seu aspecto simbólico - como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade. (OSTETTO apud Cíntia CARDOSO, 2021, p.124)

A autora Cíntia CARDOSO (2021, p. 124) traz por meio de fotografias essas representações que ela encontrou na escola em que ela estava realizando a sua pesquisa. Segundo os relatos apresentados pela autora, podemos observar que existe a supervalorização do branco nas imagens e a negação da representatividade de grupos étnicos-raciais como negros e indígenas. Dos 105 livros presentes na biblioteca da escola, apenas 20 apresentavam outras representações para além da hegemonia do branco, sendo livros do acervo, que as crianças não possuíam acesso.

O Núcleo de educação infantil privilegia uma representação de crianças branca em detrimento de outras, e tal normativa é percebida também nos livros dispostos no acervo público, nos quais há apenas imagens de pessoas, princesas e príncipes brancos. Entre eles, os consagrados "clássicos" de origem europeia, como: Rapunzel, a princesa loira de cabelos longos e esvoaçantes, entre outras personagens consideradas com a mesma matriz representativa. (Cíntia CARDOSO, 2021, p. 127).

Os considerados "clássicos" da literatura infantil estão constantemente reiterando um padrão de beleza que privilegia a representação de crianças brancas e negando a existência de crianças não brancas.

Sendo assim, a partir das representações do núcleo de educação infantil não é precipitado afirmar que quando apresentam imagens positivas majoritariamente com personagens brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra. A caminhada pela unidade educativa seguiu pelas imagens lançadas na parede do corredor. (Cíntia CARDOSO, 2021, p. 128).

Entendendo que a criança não é um devir, mas um estar-sendo, ou seja, se constitui ao tempo em que se desenvolve, todas as manifestações do racismo, seja de forma estrutural ou nas relações aparentemente sutis, como a naturalização do padrão branco de beleza, informam e afetam a subjetividade da criança enquanto sujeito no mundo. Assim, compreender a criança como sujeito histórico e cultural faz-se necessário para entendermos de que maneira o racismo e a branquitude são internalizadas nas pessoas, desde a infância.

#### **4. A criança como sujeito histórico-cultural**

Durante a graduação do curso de pedagogia, sempre nos são apresentados estudos sobre o sentido de infância e como esse conceito se transformou ao longo dos anos. No transcorrer da história ocidental, alguns filósofos e pesquisadores europeus formularam algumas ideias das características e elementos que constituiriam uma criança. Segundo Philippe ARIÈS (1978), na sociedade da velha Europa, as crianças eram mal-vistas. A criança era logo considerada adulta após adquirir mínima independência, por isso a passagem delas pela sociedade era breve e considerada insignificante, nasciam crianças e logo se tornavam jovens. Como na Idade Média era comum as pessoas falecerem de doenças e perigos como guerras, conflitos e negligências, as famílias não tinham relações muito próximas com aqueles seres considerados mais sensíveis e incapazes. A família ocidental nesse período não tinha função afetiva, mas sim uma funcionalidade, como um mecanismo de sobrevivência. No fim do século XVII, a escola passou a ser o lugar próprio para as crianças irem e receberem instrução predominantemente técnica. A partir desse momento, as crianças deixam de ser misturadas com os adultos e começam a ocupar o mesmo espaço com seus pares.

No século XVII já havia alguns filósofos que abordavam o tema da infância, John Locke, por exemplo, acreditava que a mente infantil tinha característica de uma “tábula rasa”, uma tela em branco, podendo receber todo o tipo de aprendizagem. Jean-Jacques Rousseau acreditava que a criança é dotada de um senso moral inato. Em contrapartida, os psicólogos Piaget e Vigotski entenderam a capacidade das crianças de se relacionar com seu meio e entender a especificidade da fase do desenvolvimento humano, negando a ideia de que as crianças nascem com sua inteligência e personalidade determinadas, desenvolvidas hereditariamente.

[...] acreditávamos que as crianças já nasciam com capacidades, habilidades e aptidões e que o papel da educação familiar seria ensinar hábitos, costumes, modos de ser e de se relacionar com os outros, e o papel da educação escolar seria ensinar conteúdos escolares. (Suelly MELLO, p. 87, 2017).

Essa perspectiva apresentada acima foi a única perspectiva que me foi apresentada durante todo o curso de graduação por professores de pedagogia. O conceito de infância apresentado por Philippe Ariès e outros filósofos é considerado universal, não considerando a cultura de sociedades que não são hegemônicas, por isso, devemos contextualizar que essa visão é predominantemente de uma cultura ocidental, branca e europeia, desconsiderando outras perspectivas de infâncias, de grupos étnicos que sempre consideraram a infância um momento de acolhimento. No caso dos grupo étnico dos indígenas, que é um grupo que possui uma diversidade cultural enorme:

[...] tal como muitas outras sociedades indígenas no Brasil, os Xavante demonstram gostar de ter crianças e nutrem por elas um carinho que supera os laços maternos e paternos, correspondendo também a necessidades econômicas do grupo doméstico e à garantia da reciprocidade que se estabelece através do casamentos dos filhos e filhas [...] (NUNES, 2011, p. 343 apud Belini GRANDO, 2018, p.296)

No caso dos povos ameríndios, cada uma possui uma forma de socialização, por isso não deve ser generalizada a forma como esses grupos enfrentam a infância. Mesmo assim, existem formas equivocadas que a sociedade branca enxerga a educação de crianças indígenas, como se não houvesse intencionalidade na organização do seu cotidiano durante a infância, gozassem de liberdade total e nunca fossem responsabilizadas por seus atos.

Outra concepção equivocada é sobre o infanticídio de recém-nascidos e rapto de crianças menores. A liberdade é um pilar importante na infância dos povos indígenas, mas isso não implica a falta de cuidado por parte da família. A autonomia e o reconhecimento das habilidades das crianças é algo muito importante para esses grupos, sempre criando espaço para que as crianças possam aprender e se desenvolver. O ato de brincar em uma perspectiva indígena, por exemplo, segundo Belini GRANDO (2018, p. 297), se constitui como parte do processo de formação de uma pessoa que assume importante papel de mediação entre o mundo das relações humanas e de outras dimensões que nele se estabelece. Portanto, é comum observar

que as brincadeiras possuem função social no desenvolvimento, quando, por exemplo, as crianças brincam de caçar animais usando instrumentos de caça reais, constituindo a aprendizagem da vida material. Pensando em uma perspectiva ocidental, a brincadeira para as crianças ocidentalizadas possui um caráter mais imaginativo, onde o lúdico contribui de outras formas para o desenvolvimento, como cita a autora Angela BORBA:

Sapos, ossos, meias e latas transformam-se em brinquedos, personagens, cenários e histórias nas mãos e construções do menino Manoel de Barros. As memórias do escritor cruzam-se com as imagens da nossa própria infância e da de muitas crianças, de lugares e tempos diferentes, de ontem e de hoje, brincando e resignificando o mundo, com a ajuda de gestos, movimentos, falas, combinações, construções e imaginação. São imagens de cadeiras virando trem, lápis guerreando, pedaços de tecidos vestindo príncipes, princesas e fadas, pás e ancinhos atirando, crianças transformando-se em adultos, animais, plantas... (2016, p. 66)

Assim, podemos observar as diferenças entre as perspectivas da infância em um contexto ocidentalizado, eurocêntrico e branco e a infância vivenciada pelos povos ameríndios, que são os povos originários e tradicionais do nosso país.

Em nossos estudos sobre os processos de educação da criança chiquitana, no lado brasileiro da fronteira com a Bolívia, identificamos que as crianças menores são consideradas as mais próximas do divino e por isso, assim como as pessoas mais velhas reconhecidas pela sabedoria que a vida lhes proporcionou, assumem papéis relevantes no processo ritual mais expressivo deste grupo, o Curussé. São as crianças menores que assumem a responsabilidade, com orientação das pessoas mais velhas, de produção da chicha, a bebida servida a todos, independente da idade, durante o ritual. (GRANDO et al. 2012, 2018, p. 299)

Partimos do princípio de que as crianças são sujeitos ativos, participantes do processo social de formação de sua personalidade, além de serem seres históricos, culturais e de direito. A perspectiva histórico-cultural nos permite entender que os seres humanos se constituem e se desenvolvem a partir da sua relação com o outro e a partir do seu contexto social, sua cultura. Dessa maneira, cabe a escola e aos professores que oferecem a modalidade da Educação Infantil proporcionar experiências para o desenvolvimento social das suas crianças, na sua potência:

Disponibilizamos para o acesso das crianças o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e organizamos vivências que oportunizem a compreensão do mundo e a crítica das relações sociais; quando deixamos de estimular o individualismo, a competição e o consumismo e passamos a estimular a ação coletiva, a solidariedade e a cooperação entre as crianças.



(Sônia TEIXEIRA; Ana Paula BARCA apud Sinara COSTA; Suely MELLO, p.30, 2017)

A infância é o momento em que a criança está começando a conhecer e desvendar o mundo a sua volta. A partir da infância as crianças começam a desenvolver suas características que vão constituí-la como pessoa, sua identidade, seus valores e sentimentos. Essas características que serão apreendidas, não são inatas da criança, mas são relacionadas com o contexto social que ela está presente e sua personalidade. Portanto, se o contexto social que ela está inserida hierarquiza as raças, ela está predisposta a estabelecer, mesmo que inconsciente, essa relação. Assim, as crianças se tornam marionetes conduzidas por um sistema social e educacional racista. Como menciona Flávia SILVA, 2020, p.74:

Se os profissionais não forem formados para desenvolver estas práticas pode ocorrer o que Flávio Santiago (2014) em sua pesquisa intitulada "O meu cabelo é assim... Igualzinho ao da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil" revelou, ou seja, práticas discriminatórias com as crianças negras da primeira infância e a identificação de uma hierarquização afetiva na relação professora-criança. Outra pesquisa que constata disparidade de tratamento entre crianças negras e não negras foi constatada realizada por Arleandra Cristina do Amaral (2013), afinal, que averiguou que, por vezes, as professoras eram mais atenciosas com as crianças brancas, no momento de auxiliar nas atividades do que com relação às crianças negras. Também na pesquisa de Rita Fazzi (2004), ela constatou uma insatisfação entre as crianças negras com a aparência – cor de pele e cabelo crespo –, grande parte das meninas investigadas apresentaram interesse em alisar seus cabelos. Essa insatisfação, de acordo com a autora, é resultante de "brincadeiras" e "piadas" maldosas sobre os cabelos e a cor de pele das crianças negras feitas por outras crianças.

Segundo Maria Cristina GOUVÊA (p.124, 2007), a escolarização no Brasil emergiu em uma perspectiva de precariedade. No século XIX, o Brasil vivia um momento de fundação do Estado nacional, com um governo central e províncias com responsabilidades diversas, num território especialmente extenso e com uma população diferenciada e heterogênea, social e racialmente, atravessada pelo regime escravista. As escolas eram dirigidas a elites, as crianças pobres eram excluídas do ambiente educacional. Pensando no contexto histórico, escravista do Brasil, as crianças que sofriam esse processo de exclusão eram majoritariamente negras, considerando que a "abolição" da escravatura foi no século anterior e que as pessoas escravizadas não tinham suporte financeiro para manter suas crianças no sistema educacional.

"[...] ainda no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres e negros não era a educação, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos nas lavouras, enquanto os filhos das elites eram ensinados por professores particulares." (VIVEIROS, 2006, p. 4; apud GOUVÊA p.126, 2007).

Todos nós somos seres políticos, portanto, os ambientes sociais, como a escola, são ambientes que sofrem influências dos nossos pensamentos políticos. Pensando no contexto da Educação Infantil, onde as crianças estão começando a sair de seus ambientes familiares e começando a se relacionar com outras crianças que possuem outras culturas, elas estão constantemente relacionando suas experiências e conhecimentos com seus pares e com os adultos daquele ambiente. Por isso, é também necessário que a criança desenvolva uma relação com a cultura, não como um ser dominado por conteúdos de cunho hegemônico a fim de doutriná-las, mas sim enquanto protagonistas e autoras do seu processo de descoberta da cultura.

Segundo Sônia TEIXEIRA, Ana Paula BARCA, na perspectiva histórico-cultural, não é a aprendizagem que promove o desenvolvimento, mas a *obutchenie*<sup>1</sup>, a relação que se estabelece entre a criança, o professor ou professora e a realidade social. (input Sinara COSTA, Suely MELLO, p. 36, 2017). Assim, pensando no desenvolvimento humano das crianças, seria imprescindível a implementação de uma educação decolonial, já que o desenvolvimento das crianças depende também da realidade social que ela está inserida.

E as vivências na escola da infância são, de um modo geral, organizadas por nós adultos a partir de como entendemos o papel da educação e da escola no desenvolvimento humano, de como entendemos que as crianças aprendem, e, a partir daí, de como nos relacionamos com as crianças e de como apresentamos para elas a cultura acumulada que se concretiza sob a forma de hábitos e costumes, objetos, formas de expressão, formas de pensar, valores e sentimentos, técnicas e conhecimentos. (Suely MELLO, p. 88, 2017)

As crianças são sujeitos capazes de aprender através da observação. A partir dos 3 aos 6 anos, elas estabelecem relações com os objetos que os adultos utilizam e como são as relações que eles estabelecem. Logo, elas são capazes de se apropriar

---

<sup>1</sup> *Obutchenie* é um conceito criado por Vigotski, maior expoente do enfoque histórico-cultural, para marcar a interdependência entre os sujeitos (criança e professor), o papel do professor no processo educativo e o papel da intencionalidade pedagógica.

e transformar as situações ao seu redor. Então, suas ações contêm cunho político e social.

No que tange à educação infantil, pesquisas realizadas a partir da década de 1980 têm demonstrado a existência de comportamentos preconceituosos e de atitudes discriminatórias em relação às crianças pré-escolares e entre elas, além de apontar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas são desiguais, sendo essas desigualdades relacionadas, em sua maioria, aos seus pertencimentos étnico-raciais. Em se tratando de professores(as) que se ocupam da educação voltada a essa faixa etária, as posturas discriminatórias se evidenciam pela ausência de reconhecimento das diferenças de origem, pelos maus-tratos e principalmente pelo silêncio diante de situações de discriminação vivenciadas pelas crianças negras no espaço escolar. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p.7)

Segundo os dados divulgados pelo IBGE através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2021, a porcentagem de brasileiros que se autodeclararam negros é de 9,1%, os que se autodeclararam pardos é cerca de 47% da população. O racismo é um tema importante a ser compreendido pela sociedade brasileira, além disso ele é um tema considerado adulto, por isso muitas vezes essa discussão não é abordada na infância, limitando quem pode acessar esse debate racial. As crianças compõem um grupo de pessoas que estão em crescimento, em mudança, em movimento, por isso elas são capazes de construir novas percepções sobre os problemas sociais do Brasil.

O conceito de raça não é só importante para entendermos o racismo e como isso afeta as crianças negras, mas principalmente para entendermos sobre a dinâmica social e como se constituem as crianças brancas. Como discutido anteriormente, o conceito de raça perpassa a constituição da pessoa, ele determina o privilégio de um grupo dentro da sociedade, isso afeta completamente a socialização de pessoas negras com pessoas brancas. Isso é retratado por Míghian NUNES (2016, p. 391) ao apresentar uma pesquisa feita por BICUDO (1955), essa pesquisa foi composta por uma amostra de 4520 escolares de 9 a 15 anos:

[...] a conclusão é a de que “a criança é influenciada pelas atitudes dos pais com respeito às pessoas de cor, porém [...] ela as re-elabora, mantendo-as com maior ou menor tenacidade, segundo os afetos operantes nas relações com os pais” (p. 292). A autora também analisa que, apesar de muitas vezes as motivações para preferência e rejeição não serem definidas por critérios raciais, qualidades como “‘bom’, ‘bom aluno’, e ‘bem educado’ estariam associadas ao branco, como qualidades a ele peculiares” (p. 240). Além disso, o estudo revelou a existência de atitudes preconceituosas em relação a negros e mulatos (sic), a introjeção de ideais do branco e a transformação da palavra negro em xingamento.

Como Sinara COSTA e Suelly MELLO citam ZAPOROZHETS (1987): se as crianças tiverem as condições adequadas de vida e de educação, elas são capazes de formar, desde muito cedo, capacidades, valores e sentimentos que até pouco tempo atrás julgávamos inacessíveis às crianças pequenas. Estes apontamentos ajudam a compreender como a Educação Infantil pode efetivamente proporcionar uma experiência não racista e mais, antirracista para as crianças, nas suas infâncias.

### **5. Em busca de caminhos e possibilidades para uma educação antirracista e decolonial**

Os estudos sobre relações étnico-raciais são raramente voltados à Educação Infantil e tampouco os estudos sobre Educação Infantil priorizam as relações étnico-raciais. Como mostra a pesquisa realizada por Paulo SILVA e Gizele SOUZA (2013, p.37):

[...] escritos sobre relações étnico-raciais em Educação Infantil, foram QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. localizados, publicados a partir de 2003, somente 4 artigos, 1 livro, 5 capítulos de livro, uma tese e 14 dissertações. Escalonando as publicações pelos anos de 2003 a 2011, observa-se uma tendência a ligeiro aumento no decorrer dos anos. Os 4 artigos localizados foram publicados 2 em 2006 e 2 em 2010. A única tese identificada foi publicada em 2007 e gerou outras publicações nos anos posteriores, 1 capítulo de livro em 2008 e 1 artigo em 2010. As dissertações foram o único formato permanentemente presente, que teve maior concentração em 2007 e 2008 (três publicações em cada ano). Ou seja, além de uma publicação de pequena monta, a concentração está na realização de trabalhos de pesquisadores em formação.

Pensando nisso, alguns autores contribuíram e contribuem para o pensamento de práticas pedagógicas antirracistas, mesmo que não sejam especificamente voltadas para Educação Infantil, essas práticas podem contribuir para a elaboração de projetos e possibilidades. No projeto apresentado por Paulo SILVA e Gizele SOUZA (2013, p. 38), especificamente para a Educação Infantil, o projeto apresenta o intuito de estabelecer uma relação entre as histórias pessoais de cada criança, com

o local em que está localizada a escola. Esse trabalho foi capaz de possibilitar o estudo das relações étnico-raciais, como aborda o relato:

Parte das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola se articulava em torno de um projeto desenvolvido ao longo de anos, intitulado "Projeto Etnias". No momento inicial de estabelecimento do projeto, a escola promoveu uma pesquisa sobre história pessoal das crianças vinculadas à história da região onde se localiza a escola. Foi então desenvolvida, junto com as turmas, coleta de informações sobre as suas famílias, as origens das mesmas e de suas matrizes culturais. Tal levantamento de informações sobre as famílias dos alunos apontou a ascendência de famílias de africanos, indígenas, japoneses e alemães. O trabalho desenvolvido pela escola apresentou resultados interessantes, com fontes diversas de informação e o levantamento de informações específicas sobre determinadas regiões ou culturas africanas, por exemplo, sobre os Yorubá. Interpretamos que esse é um caso peculiar no qual um trabalho pedagógico elaborado de forma articulada ao contexto dos alunos e de suas famílias e voltado para o conhecimento da realidade local acabou por trabalhar com aspectos específicos de Cultura e História Afro-Brasileira, sem o objetivo expresso de atender normativas a esse respeito.

Segundo bell hooks (2020), as crianças possuem, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Como podemos pensar em uma educação decolonial e antirracista? Sem dúvidas o pensamento crítico é essencial para o processo, ele é o ponto de partida. A reflexão e o questionamento, questionar o sistema racial que nos é imposto, questionar o privilégio branco, questionar as injustiças raciais e sociais. A partir do ato de questionamento, nós somos capazes de construir ideias, pensamentos e ações.

A adoção de práticas de ensino antirracistas é condição necessária para o estabelecimento de uma educação democrática, pautada pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade existente dentro e fora da escola. (Luana TOLENTINO, 2018, p. 29)

A pedagogia crítica abrange isso tudo, com o objetivo de compensar os preconceitos no modo de ensinar, no modo de construção do conhecimento, desde que a educação brasileira formal e colonial foi constituída.

Em contraposição a educação antirracista e decolonial, nós temos a educação colonial e tradicional. A educação que foi usada como mecanismo de manipulação e reverberação do preconceito. Aquela educação que apresenta às crianças que a América foi descoberta por Cristóvão Colombo, ignorando completamente a invasão, a violência, a existência dos povos originários.

Na questão curricular, as escolas tradicionais continuam utilizando de epistemologias dominantes, hegemônicas a serem abordadas com os alunos. Ainda hoje, existe uma resistência e desinformação ao abordar temas que fujam dessa perspectiva, mesmo com a Lei 10.639 afirmando essa obrigatoriedade. A educação é um ato político de resistência.

Pensando em romper com as formas de educação que continuam perpetuando o racismo e o preconceito, autores como Luana TOLENTINO (2018), Vanda MACHADO (2019), Alberto Roberto COSTA (2018) nos apresentam, através de seus estudos e vivências da docência, formas pedagógicas antirracista, decoloniais e que possibilitam o debate sobre desigualdade racial desde a Educação Infantil, práticas que são pautadas no diálogo, acolhimento e escuta.

A autora Luana TOLENTINO aborda o projeto chamado #NovembroNegro que tinha o objetivo de discutir a persistência do racismo no Brasil. Nesse projeto, ela aborda o rap da felicidade e apresenta a sua experiência com alunos da rede pública de ensino, que moram em zonas periféricas.

Considero a composição dos funkeiros cariocas Cidinho e Doca uma verdadeira aula de História, Atemporal. Está tudo lá: a segregação da população preta e pobre desde o período pós-abolição, os privilégios das elites e das classes médias, além do olhar de desprezo que membros desses segmentos sociais têm para com aqueles que vivem em verdadeiros “quartos de despejos”, conforme apontou a escritora Carolina Maria de Jesus (2014). A violência também se faz presente nos versos. Do mesmo modo que a resistência, a luta pela sobrevivência e a esperança. (Luana TOLENTINO, 2018, p. 24)

O ensino da história e cultura afro-brasileira influencia no desenvolvimento da autoestima das crianças negras, valorizando a identidade e cultura desse grupo. Além disso, contribui para que os alunos não negros consigam reconhecer os seus privilégios.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra interessa não apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 1999. P.16 apud TOLENTINO, 2018, p.29)

É importante ressaltar a importância da representação de pessoas negras. Segundo ROSEMBERG, 1985 apud SILVA e SOUZA 2013, pesquisas sobre relações raciais em materiais pedagógicos apontam para o estabelecimento do branco como norma única de humanidade, a “branquitude normativa”. Nas práticas pedagógicas decoloniais, a presença de diferentes etnias raciais possibilita que as crianças enxerguem e valorizem a existência de diversidades raciais e culturais. Segundo SILVA e SOUZA, o uso da literatura infantil como prática pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais é uma alternativa entre as mais discutidas nas pesquisas da área (ZIVIANI, 2003; VALENTE, 2005; DIAS, 2007, 2010; COSTA, 2007; ROCHA, 2008; SARAIVA, 2009; TELES, 2010; QUEIROZ, 2011).

Pensando no contexto histórico em que a sociedade brasileira foi constituída, através da vinda de pessoas africanas de múltiplas etnias, da invasão de pessoas brancas europeias, da luta e permanência dos povos originários, podemos entender que cada grupo possui sua influência para o modo de aprendizagem nas escolas, cada um com um grau diferente. Como citado ao longo do texto, o modo de ensino-aprendizagem hegemônico criado por brancos europeus é o que dita as dinâmicas dentro de escolas tradicionais.

Rompendo com a perspectiva hegemônica, a educação através da tradição oral é um processo complexo, diverso e uma herança rica dos povos africanos, que pode ser uma possibilidade para proporcionar momentos de aprendizagem por meio do diálogo e contação de histórias entre os mais velhos e as crianças. Sobre a tradição oral, a autora cita:

A tradição oral de matriz africana compõe um conjunto complexo de transmissão de saberes e práticas guardados na memória ao longo de séculos de gerações, perpetuando a ligação ancestral com a origem africana dos povos negros que formam a população e as comunidades brasileiras. Essa consciência ancestral promove uma forma específica de estar e agir no mundo e sobre ele, de maneira que o processo de humanização (constituir-se humano) posiciona-se no sentido de trazer em si e perpetuar ao futuro a ancestralidade. (Daniela SILVA, 2019, p. 204)

A Ancestralidade é fundamental para o auto reconhecimento de crianças negras, o saber de onde viemos e como se constituiu nossos mecanismos de resistência, além disso, é de extrema relevância para o estudo das relações étnico-raciais. A tradição oral é capaz de transmitir os saberes, segredos, o lugar de fala e de escuta, que são aspectos muito importantes para o desenvolvimento das crianças,

pois fundam no ser os valores civilizatórios ancestrais e proporcionam o desenvolvimento da consciência histórica de si.

O saber cotidiano transcende o indivíduo, embora seja por esse interiorizado, e corresponde à síntese da visão de mundo de uma coletividade. Esse saber permite que os indivíduos produzam e reproduzam sua existência conjuntamente, de modo a compartilhar a linguagem (que estrutura e veicula o pensamento), os valores, as significações, as crenças coletivas e as práticas. (MOTA NETO, 2008, p. 71 apud Daniela SILVA, 2019, p.208)

Além dos saberes da Tradição Oral, a ludicidade é uns dos meios que o professor pode constituir a suas práticas educativas usando como referencial a cultura e história afro-brasileira, para que as crianças, desde cedo, tenham acesso a esse patrimônio de conhecimento e possam valorizá-lo. Como afirma Flávia SILVA, 2020, p. 76:

Assim sendo, o lúdico e a Educação das relações Étnico-Raciais, juntos contribuem para uma educação igualitária. Mas, é preciso afirmar que a responsabilidade de uma educação de qualidade e antirracista não deve ser apenas dos/as professores/as, pois uma educação comprometida com a EREER depende essencialmente de políticas públicas instituídas, comprometidas e que promovam a igualdade racial em todas as instâncias da educação, sejam elas por meio de formação de profissionais, aquisição de materiais entre outras formas.

O objetivo de ter uma educação que contemple a diversidade racial é para que toda criança seja capaz de se desenvolver de forma plena, sem sofrer preconceitos, sem ser excluída e se sentir inferiorizada durante seu processo educativo. O papel do docente é se questionar se suas práticas estão contemplando e representando as crianças negras ou apenas seguindo um padrão de educação hegemônico branco que insiste em privilegiar a cultura branca e comete a violência de negar a existência de grupos não brancos.

Justifico como a única trajetória possível sendo a educação antirracista, através de autoras como Vanda MACHADO, Luana TOLENTINO, Bárbara PINHEIRO, Sueli CARNEIRO, entre outras educadoras e doutoras negras que pesquisam e buscam sempre aprimorar suas práticas pedagógicas para melhor acolher e propiciar o desenvolvimento de todas as crianças.

Em relação à aprendizagem, as influências socioculturais sempre estão presentes nesse processo e no de socialização. O pensar significativo, que representa a criança, a sua realidade e a sua cultura gera a aprendizagem significativa. Como



cita Vanda MACHADO (2019) a partir das suas experiências com crianças no terreiro Opô Afonjá, em Salvador-BA:

Neste estudo, em particular, uma multiplicidade de símbolos culturais guarda em si um sentido, possibilitando o entendimento da existência da comunidade na sua estrutura básica de valores que fundamentam o próprio fazer diário. Assim, creio que crianças envolvidas com essas vivências culturais somente podem aprender se lhes for dada a oportunidade de construir seu saber ordenando a compreensão da sua existência - isto é, harmonizando interesses, experiências e representações simbólicas. Representações que se configuram numa perspectiva de traduzir ações culturais e sociais em experiências e representações simbólicas. Representações que se configuram numa perspectiva de traduzir ações culturais e sociais em experiências e associações individuais. Sendo assim, uma educação que aponte para essa perspectiva deve desencadear no indivíduo um processo de descobrimento das próprias potencialidades. O processo deve conter a motivação para a autorrealização, para o crescimento integrado e consequente aprendizagem significativa. (Vanda MACHADO, p. 87-88, 2019)



Figura 1: Publicação realizada pela Escola Maria Felipa de Salvador, cuja legenda traz:

As nossas aulas são sempre um mundo de descobertas, afetividade e encantamento da infância. Acreditamos que todos os espaços da escola são potências para o fazer educacional. As nossas crianças aprendem seja na sala de aula, no parquinho, no jardim, enfim, em todo lugar da escola.

Neste mês de fevereiro, seguimos com a celebração das águas. Então, realizamos a culminância da sequência "Acolhendo e saudando o mar", na qual uma das atividades consistiu em elaborar uma garrafinha cheia de palavras sobre o mar, no dia 14 de fevereiro foi lido com as crianças o livro "O colecionador de palavras", de Edith Derdyk. Foi incrível!



Figura 2: Publicação realizada pela Escola Municipal EMEI Nelson Mandela de São Paulo, a legenda traz:

Ilú Obá de Min canta Carolina Maria de Jesus na EMEI Nelson Mandela Na sexta-feira, as crianças e educadoras da EMEI Nelson Mandela tiveram a oportunidade de vivenciar o show do Ilú Obá de Min homenageando a grande escritora Carolina Maria de Jesus.

Ao som dos tambores ancestrais, o encantamento foi do começo ao fim. Viva Carolina Maria de Jesus! Viva Ilú Obá de Min! Viva a ancestralidade, cultura e arte negra nas escolas! Viva a EMEI Nelson Mandela! Viva as crianças!

As duas representações acima, são exemplos de ambientes escolares que se preocupam em ensinar as suas crianças, desde cedo, sobre Ancestralidade, que buscam práticas decoloniais e apresentam autores como Carolina Maria de Jesus, um grande símbolo de resistência do movimento negro.

#### **6. “Se você souber de onde veio, saberá para onde está indo”<sup>2</sup>. Um movimento SANKOFA em narrativa autobiográfica**

Esse artigo foi desenvolvido através de várias inquietudes que a minha trajetória pessoal e educacional trouxe. Ao escrever esse texto, pude perceber muitas lacunas que eu tive durante a minha infância como criança negra e na minha docência como uma futura pedagoga negra, que acredita em uma educação antirracista. A educação que me foi mostrada durante a minha infância era naturalizada por todos ao meu redor, talvez por falta de instrução dos meus professores, talvez por desinformação, talvez por apenas reprodução sem pensamento crítico. Independente da razão, isso deixou

---

<sup>2</sup> (DIAKITÉ, 2012, p. 9)

marcas em mim. Algumas dessas marcas eu só fui percebê-las ao entrar na universidade. Algumas dessas marcas só pude curá-las com muito estudo, leitura, vivências e conversas com pessoas que também acreditam na educação antirracista. Como diz bell hooks (2017), a teoria também pode ser instrumento de cura.

Como dito anteriormente, minha autodeclaração como uma pessoa negra se deu muito tarde. Durante anos da minha vida me chamavam de morena, parda, tudo menos preta e negra. As representações à minha volta eram sempre de pessoas brancas, o conteúdo era sempre apresentado a partir de uma visão colonizadora.

Mas e se eu tivesse tido a oportunidade de viver uma educação antirracista? Uma educação em que a perspectiva fosse dos negros e dos povos originários, que eles fossem os protagonistas?

A Afrocentricidade é uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana. Então, quando é abordado em sala de aula sobre o comércio de escravos, por exemplo, invés do foco ser as ações dos brancos, a ênfase é na luta e resistência dos africanos.

Na educação isto significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e histórias do ponto de vista da visão de mundo africana. Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central. Quão estranha a criança afroamericana deve se sentir? Deve sentir-se como uma intrusa! A pequena criança afroamericana que sentada na sala de aula é ensinada a aceitar como heróis e heroínas indivíduos que difamam os povos africanos é ativamente des-centrada, deslocada e transformada em uma não pessoa, alguém cujo objetivo na vida pode ser um dia tirar aquele "crachá de inferioridade" da sua negritude. Na configuração educacional afrocêntrica, porém, professores não marginalizam as crianças afro-americanas criando nelas problemas de autoestima porque a história do seu povo raramente é contada. Para verem a si mesmos como sujeitos e não como objetos da educação - seja a área de estudo de biologia, medicina, literatura ou estudos sociais - os alunos afro-americanos verão a si mesmos não apenas como aqueles que buscam conhecimentos, mas como participantes integrais na construção dele. (Molefi ASANTE, 2019, p. 137)

A partir de uma Afroperspectiva, eu gostaria de propor um exercício de autorreflexão partindo das minhas vivências durante a minha infância como uma pessoa negra que trabalhou em uma escola particular de elite, branca e extremamente religiosa. Buscando em minhas memórias, trazendo diálogo com a teoria até aqui apresentada, dou início a uma narrativa autobiográfica.

O convívio com as minhas irmãs sempre foi de muitos ensinamentos por elas serem entre 8 e 12 anos mais velhas que eu. Pelas nossas conversas, eu percebo que o processo educacional delas foi similar ao meu, pelo fato de termos passado

pelo mesmos tipos de escolas e fizemos parte do mesmo núcleo familiar, que ignorava o racismo e a violência que vivíamos, possivelmente por não enxergar outra opção já que meus avós tanto paternos e como maternos sofreram o processo de docilização (Alberto Roberto COSTA, 2016). Por termos vivenciado uma educação similar, elas também tiveram a conexão com sua Ancestralidade já adultas e isso me ajudou muito no meu processo, porque ao mesmo tempo que elas iam se descobrindo como mulheres negras de potencialidade, eu começava o meu processo, me entendendo também.

Percebo várias consequências que a educação racista deixou na minha forma de me relacionar comigo mesma. Começando pelo epistemicídio (Sueli CARNEIRO, 2005), a falta da leitura de autores negros relevantes, potentes, que abordam temas relacionados com a desigualdade racial e buscam potencializar a cultura negra. Durante a minha Educação Infantil, me foi apresentado histórias emblemáticas de princesas brancas e contos europeus. Hoje, a partir da minha bagagem teórica e pessoal, eu apresento aos alunos que eu acompanho livros como: *Meu crespo é de rainha*, escrito pela bell hooks, *O pequeno príncipe preto*, escrito por Rodrigo França. As crianças negras precisam se sentir acolhidas e representadas, caso contrário, elas sempre estarão neste limbo de exclusão, sem se reconhecer e sem saber como resistir. Acredito fortemente que se eu tivesse constituído minhas raízes, minha moral em um ambiente que me reconhecesse como uma criança negra empoderada, teria interferido no meu processo de autorreconhecimento.

Diferente da perspectiva eurocentrada de infância, que não reconhece a potência Ancestral desse momento, a civilização Africana é centrada na criança. Segundo Aza NJERI (2020), na filosofia africana bantu, cada criança nasce com um sol, que deve ser cuidado para manter a potência:

A filosofia Bakongo (de base bantu) entende o existir tal qual a trajetória do Sol. O nascimento de uma criança é o nascimento de um Sol Vivo na comunidade, e uma família é uma constelação Solar subindo a montanha da Vida, da mesma forma que todo muntu (ser humano) é um Sol Vivo. O Ser é Força Solar. Todos nascemos com um Sol interno, que deve ser cuidado para estar em plena potência, ao mesmo tempo que fazemos parte de uma Força Viva, que comunga em unidade no planeta. Povos originários da América acreditam na Força Vital de Pacha Mama. Povos bantus creem na humanidade existente em tudo que é matéria saída da boca de Nzambi.

Na comunidade escolar que eu fiz parte tanto como aluna quanto educadora, pude perceber a desvalorização da Educação Infantil, tanto pela visão que os pais têm

em relação às professoras, quanto pelos próprios professores, quando inseridos em um contexto de educação engessada e colonizada, em alguns casos não pensam na intencionalidade das práticas educativas nesse momento tão crucial do desenvolvimento das crianças.

Pensando na perspectiva Sankofa, nós só somos capazes de reconhecer a nossa jornada quando reconhecemos de onde partimos. Isso exige um exercício de autoconhecimento e reflexão. Nessa perspectiva, a infância é o momento em que nós somos ensinados a aprender continuamente.

Sankofa é descrito como símbolo da sabedoria e do conhecimento, a ideia de que devemos aprender com o passado para nos erguermos no presente e no futuro. É importante notar que sankofa é a terceira e etapa de um processo que começa com sankohwe (retornar para ver) seguida de sankotsei (retornar para ouvir, estudar). Nossa conjectura é de que esse exercício só é possível porque o passado inclui justamente a infância. Daí, nossa especulação filosófica: o passado é aquilo que existe de mais antigo em todos nós, a nossa infância. No caso da ancestralidade africana, o passado está na infância – momento em que somos capazes de incorporar a dinâmica complexa da vida. Nós interpretamos sankofa como sendo justamente a primeira condição existencial de todos os seres, infância. (Renato NOGUEIRA, 2019, p. 64)

Portanto, ao refletirmos sobre o passado, estamos dialogando com o presente e futuro. Ao pensar nas consequências de uma educação racista que me deixou marcas, fui capaz de entender as práticas que não quero continuar como futura docente e buscar desconstruir pensamentos coloniais que estavam enraizados dentro de mim sem o meu consentimento. Ressaltando a importância de começarmos a discutir sobre o racismo e todo os tipos de preconceitos desde a Educação Infantil, afinal as crianças são potências que irão combatê-los no futuro.

Afinal, racismo, assim como misoginia, machismo, lgbtobia, adultocentrismo, discriminação de pessoas com deficiência e todas as formas de opressão não têm soluções mágicas. Mas, nossa aposta teórica é de que as alternativas passam pela infância. Por essa infância que descrevemos como condição de experiência humana. Por isso, entendemos que a inclusão de estudos africanos e afro-brasileiros no currículo e como demanda política antirracista não deve contribuir para mera inclusão da população negra no mundo branco. Não se trata mais de “incluir” num mundo pronto e constituído. Mas, na constituição de novos mundos, realidades policêntricas, polirraciais, pluriversais que só são possíveis à medida que formos capazes de adentrar o estado de infância como uma maneira de entrevistar o mundo e experimentar a vida. Por fim, os maiores desafios, sejam filosóficos, políticos ou existenciais, estariam em permitir que a infância faça o milagre de reinventar o mundo. (Renato NOGUEIRA, 2019, p. 66)

A percepção de tempo muda se pensarmos na perspectiva ocidental em relação a Afroperspectiva. O mundo ocidental sempre está focado no futuro, no desenvolvimento, nas formas de aprimoramento. Enquanto a Afroperspectiva está interessada no presente, sempre considerando o passado de cada indivíduo.

E assim, eu entendendo a importância da infância a partir da minha Ancestralidade, para a minha construção como futura pedagoga, desde todas as experiências vividas. Construo a minha prática, sempre vinculada ao combate à violência racial, baseada no acolhimento e reconhecimento da importância da infância.

## **7. Considerações finais**

O racismo é um conceito social vivido pela maioria das pessoas do Brasil, considerando que a maior parte da população não é branca. A partir disso, o privilégio de pessoas brancas gera o fenômeno branquitude, cujas pessoas não brancas são constantemente inferiorizadas em todos os aspectos sociais, inclusive no ambiente escolar.

Na perspectiva da infância, entendemos através de estudos que as crianças são sujeitos histórico-culturais e de direito, elas estão inseridas em seus contextos sociais, por isso elas estão suscetíveis e predispostas a internalizar a dinâmica racista de inferiorizar o que não é considerado o padrão branco.

Portanto, a população negra, historicamente, está suscetível a dois tipos de violência: o genocídio e o epistemicídio. O genocídio vem de um contexto desde da invasão do Brasil e diáspora africana, e posteriormente por meio de políticas violentas contra a população negra promovidas pelo próprio Estado brasileiro.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a

condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (Sueli CARNEIRO, 2005, p. 97)

Sendo assim, como educadores do segmento da Educação Infantil devemos pensar na relevância de abordar criticamente o tema da branquitude com as crianças pequenas, no momento crucial do desenvolvimento das mesmas, em que elas estão estabelecendo sua moral, gostos e sentimentos. Além disso, precisamos refletir sobre as nossas práticas, questionar se elas estão sendo antirracistas, democráticas e se promovem o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independente de sua raça, a fim de desconstruir a educação oferecida pela maioria das Instituições educacionais do nosso país.

## 8. Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

ASANTE, Molefi. *A ideia afrocêntrica em educação*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. *Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?format=html> . Último acesso em 8 de agosto de 2022.

BORBA, A. M. *A brincadeira como experiência de cultura*. IN: *Educação Infantil, cotidiano e políticas*. Patrícia Corsino (org)., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARDOSO, Cintia. *Branquitude na Educação Infantil*. Curitiba, Ed. Appris, 2021.

COSTA, Alberto Roberto. *Processos de docilização e resistência do corpus negro em uma escola pública do Distrito Federal*. Revista Com Censo, 4º Edição. Nº 7. Novembro, 2016.

COSTA, Alberto Roberto. *A Escolarização do Corpus Negro: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas*. Jundiaí. São Paulo: 2018.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. Editora CRV. Curitiba, 2017.



DAVIS, Angela. ***Uma autobiografia***. 2. ed., Nova York, International Publishers, 1988.

DIAKITÉ, Baba Wague. ***O dom de infância***. Tradução Marcos Bagno. Edições SM. 2012

FERNANDES, Florestan (1972). ***O Negro no Mundo do Branco***. São Paulo, Difusão Européia do Livro.

FRANÇA, Aldaires S. ***Uma educação imperfeita para uma liberdade imperfeita: escravidão e educação no Espírito Santo (1869-1889)***. Vitória, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. ***A escolarização da criança brasileira no século XIX: Apontamentos para uma re-escrita***. Revista Educação em Questão. Natal, 2007.

hooks, bell. ***Ensinando a transgredir. Educação como prática de liberdade***. 2ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. ***Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática***. Tradução Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

NASCIMENTO, Adir;; VIEIRA, Carlos Magno; MEDEIROS, Heitor. ***Educação indígena na escola e em outros espaços***. Capítulo 11. Campinas, SP, 2018.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. ***Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu***. Latitude, [s.l.], v. 10, n. 2, p.388, 2016.

MUNANGA, Kabengele. ***Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia***. [S.l.]: [s.n.], 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana***. Brasília/DF, SEPPIR, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ***História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil***. Brasília, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

NJERI, Aza. “**Todos nascemos com um Sol, que deve ser cuidado para manter a potência**”. 2020, disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/aza-njeri-filosofia-africana-sol-interno-ancestralidade/>. Último acesso 26 de setembro de 2022.

NOGUEIRA, Renato. ***Infância em afroperspectiva: Articulações entre Sankofa, Ndaw e Terrixistir***. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 2019.

SILVA, Daniela Barros Pontes e; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira *et al.* ***Educação na tradição oral de matriz africana: A constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais. Um estudo histórico-cultural***. Curitiba, Editora Appris, 2019.

SILVA, Flávia Carolina da. ***Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: Caminhos necessários para uma educação antirracista***. Revista da ABPN, jun-ago 2020, p.66-84.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. ***Percurso da Lei 10.639/03. Antecedentes e desdobramentos***. Universidade Nove de Julho, 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de. ***Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil***. Educ. rev., Curitiba, n. 47, p. 35-50, Mar. 2013.

TOLENTINO, Luana. ***Outra Educação é Possível: Feminismo, Antirracismo e Inclusão em sala de aula***.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder: eurocentrismo e América Latina. In:  
LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências  
sociais,  
perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

## 9. PERSPECTIVAS FUTURAS

Penso daqui pra frente passar no concurso da SEDF e me dedicar integralmente a uma educação antirracista, realizar o mestrado na área das relações étnico-raciais e conseqüentemente seguir o doutorado. Sempre buscando o reencontro com minha história e ancestralidade.