



Identidade! é licenciada
sob uma Licença Creative Commons.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ANTIRRACISMO NA ENCRUZILHADA DA DIÁSPORA AFRICANA NO SUL DO BRASIL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ANTI-RACISM AT THE CROSSROADS OF THE AFRICAN DIASPORA IN SOUTHERN BRAZIL

Gládis Elise P. da Silva Kaercher

Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: gskaercher@gmail.com

Tanara Forte Furtado

Mestre em Educação. Pedagoga da UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: tanara.forte.furtado@gmail.com

Resumo: Ao apresentar registros de falas de crianças, alunas da Educação Infantil, coletados a partir de relatos de atividades realizadas por discentes do UNIAFRO, curso da Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, compartilham-se reflexões acerca dos desafios que se colocam à proposição da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação Antirracista no âmbito da Educação Infantil, pensadas a partir da Pedagogia das encruzilhadas. Pontua-se, no desenvolvimento do texto, a importância do reconhecimento dos impactos da ideologia do branqueamento na sociedade brasileira e discute-se sobre as dimensões da Educação Antirracista e da ERER. Por fim, conclui-se com o delineamento dos elementos considerados fundamentais para a adoção de uma atitude docente comprometida com o enfrentamento do racismo na escola.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Antirracista. Educação Infantil. Representatividade. Ambiência Racial. Encruzilhada. Diáspora Africana.

Abstract: When presenting records of children's speeches, students of Early Childhood Education, collected from reports of activities carried out by UNIAFRO students, a course on the Policy for the Promotion of Racial Equality at School, promoted by the Federal University of Rio Grande do Sul, are shared reflections on the challenges that are posed to the proposition of Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) and of Anti-racist Education in the scope of Early Childhood Education from the Pedagogy of the crossroads. In the development of the text, the importance of recognizing the impacts of the whitening ideology on Brazilian society is highlighted and the dimensions of Anti-Racist Education and ERER are discussed. Finally, it concludes with the outline of the elements considered fundamental for the adoption of a teaching attitude committed to the fight against racism at school.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Anti-racist Education. Child education. Representativeness. Racial Ambience. Crossroads. African diaspora.

Introdução

Diáspora / Áspera é a espera / Desse sonho que ainda aspiro / África me sinto / Diáspora estou / Disperso me despeço do colonizador / – Bye, bye! / Manipulo o meu ódio / transformo em remédio / Gotas homeopáticas de vingança / O caminho da cura pode ser a doença / A guerra se faz nas entranhas dos morros / na entrada dos becos / As batalhas se travam num silêncio obscuro / Balas perdidas / Achadas em corpos negros / Projéteis de medo / Cheiro de medo / CUIDADO, CÃES FAREJAM MEDO / – Irmão, não tenha medo!¹

O presente estudo resulta de uma escrita reflexiva, a partir de experiência compartilhada numa prática de formação de professores para a Educação Antirracista, o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Enseja-se ponderar sobre a Educação Infantil no contexto contemporâneo, que atinge de forma específica as crianças em processos de escolarização no sul do Brasil, notadamente no âmbito do projeto político e pedagógico da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). As categorias diáspora e encruzilhada atravessam a abordagem empreendida, pois reiteram a educação imanente aos valores civilizatórios afro-brasileiros², na qualidade de encontro positivo entre as diferenças. Trata-se de um sonho que ainda se aspira, como poeticamente nos aporta Duan Kissonde, na epígrafe.

A ERER é um projeto educativo construído pela comunidade negra no Brasil, expresso na redação do Parecer número 001/2004 do Conselho Nacional de Educação, sob relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). No texto do Parecer, encontramos a seguinte definição de ERER:

[...] a reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.³

Compreendemos que a encruzilhada é um ponto ambíguo, para tratar a dimensão pedagógica das relações entre todos os seres, quando observarmos a referência de seu uso na

¹ KISSONDE, Duan. *Água de Meninos*. Porto Alegre: Taverna, 2020, p. 55.

² TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (Orgs.). *Modos de Brincar*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Coleção A Cor da Cultura, v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.

³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 001/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

religiosidade afro-brasileira. Conforme José dos Anjos: “Se a encruzilhada é um ponto ambíguo na religiosidade afro-brasileira é certamente porque ali tanto pode ser o começo, a abertura de um fluxo, quanto o fim de um território existencial”⁴.

Tal dimensão existencial é basilar para pensar a relação educativa com crianças, capazes de desenvolverem-se sem medo, fortes e seguros em sua ambiência racial, seja na família, na escola ou na comunidade à qual pertencem. Como construir ambientes de encontros entre as diferenças, equitativos na presença e na valorização de todas as formas de expressão da vida e de saber?

Luiz Rufino tematiza a apropriação da encruzilhada em proposição de pedagogia, argumentando que se trata de uma estratégia epistêmica de luta. Tal estratégia, para o autor,

[...] tem como principal meta atacar a supremacia das razões brancas e denunciar seus privilégios, fragilidades e apresentar outros caminhos a partir de referenciais subalternos e do cruzo desses com os historicamente dominantes.⁵

Compreendemos que este entrecruzamento de referenciais se relaciona com a condição diaspórica africana no Brasil. Para José Rivair Macedo⁶, a condição diaspórica se define pelas possibilidades de reconfiguração cultural ou recomposição social que as populações em migração forçada foram capazes de construir ao saírem de África para outros continentes. Essa recomposição é o que se traduz nas diferenças, no fato de que não temos uma mesma experiência no sul do Brasil, nem na constituição das trajetórias individuais nem das comunitárias.

Por meio das categorias acima destacadas, analisamos registros de falas de crianças pertencentes à Educação Infantil, coletadas em atividades promovidas por educadoras em formação continuada, vinculadas ao UNIAFRO. Objetivamos abordar a educação antirracista no período da escolarização que atinge a primeira infância.

Azoilda Loretto da Trindade⁷ argumenta que os valores civilizatórios afro-brasileiros expressam a prioridade de “educar pela vida e para a vida”, compreendidos como “matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as”. No que tange à Educação

⁴ ANJOS, José C. Gomes dos. *No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Palmares, 2006, p. 19.

⁵ RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019, p. 10.

⁶ MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília L.B.; LOPES, Véra Neusa (Orgs.). *Da África aos Indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de história e cultura Afro-brasileira e Indígena*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016, p. 22.

⁷ TRINDADE, 2010, p. 11-15.

Infantil, defende-se que as crianças possuem o benefício, assegurado por lei, de se conectar às diferentes formas de existir, pensar, rezar, brincar e interagir, além dos modelos hegemônicos, do mundo eurocentrado e branco. Tais valores civilizatórios são composições da experiência da condição diaspórica dos negros no Brasil e constituem uma “brasilidade que é plural”⁸.

Para discutir o antirracismo na Educação Infantil, precisamos pensar nos impactos que a ideologia do branqueamento trouxe para as relações raciais no Brasil, impactos estes que se fazem sentir até hoje no cotidiano das crianças pequenas dentro das instituições de ensino. O projeto republicano de branqueamento da população, portanto, no contexto do pós-abolição, embora não tenha atingido seu objetivo máximo como política de Estado, conformou e ainda conforma ideologicamente o imaginário hegemônico da população brasileira.

Em 1888, com a oficialização da abolição da escravatura, houve um acirramento das políticas estatais de branqueamento da população brasileira, responsáveis por processos radicais de desigualdade racial, visíveis até hoje, tais como as Leis de Terra e as Leis de Imigração do século XIX. Essas Leis produziram acessos prioritários à compra de terras e ao trabalho assalariado para imigrantes europeus, em detrimento do usufruto de terras por indígenas e negros, igualmente causou prejuízo de oportunidades de acesso ao trabalho e à educação para as famílias de negros libertos.

Forjado no contexto do final do século XIX e início do século XX, o discurso de *melhoria* da população por meio da mestiçagem buscava atender aos anseios dos estadistas da época e, sobretudo, apresentar uma alternativa viável para um modelo de construção de identidade nacional que fosse capaz de se contrapor às teorias raciológicas vigentes à época. Tais concepções destacavam o caráter degradante atribuído ao processo de miscigenação, fenômeno largamente verificado em nosso território já naquele período.

Havia pressa em promover o branqueamento da população e essa preocupação atrelava-se à constatação de que a população preta e mestiça constituía a maior parte da população no período. São notórios os esforços empreendidos pelo Estado brasileiro para a consolidação do projeto de branqueamento da população, destacando-se, sobretudo, a importação – em período de tempo dez vezes menor – do mesmo contingente de imigrantes europeus brancos que de negros africanos: ao longo de 30 anos foram recebidos cerca de 3,9 milhões de imigrantes europeus brancos. Precisou-se de 300 anos para trazer ao Brasil número

⁸ TRINDADE, 2010, p. 13.

similar de africanos. Munanga destaca o tamanho da empreitada a que nosso povo estava destinado:

[...] a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica do qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira.⁹

Em que pese o insucesso da empresa, passível de verificação pela análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua do IBGE de 2019, que revelam um percentual de 56,1% de negros (pretos e pardos) autodeclarados, consideramos que a política de branqueamento foi atualizada sob a forma de ideologia, por meio de mecanismos de socialização e educação, introjetada na maioria da população brasileira¹⁰.

Fulana casou com um branco para clarear a família. Fulano é um verdadeiro negro de alma branca. Fulano é negro, mas é gente boa. Fulana alisou o cabelo ruim e agora está bonita: são quase infinitas as possibilidades de exemplificação de frases que traduzem a introjeção do ideal de branqueamento em nossa população. Trata-se de expressões que, ao mesmo tempo, explicitam o comprometimento da autoestima e da construção das identidades negra e branca brasileiras. No primeiro caso, deparamo-nos com psiquês imersas em conflitos marcados por sentimentos de autorrejeição e autorracismo; no segundo caso, imersas em um enredo de supervalorização. São duas faces de um mesmo processo psíquico patológico. E, por ser patológico, traz prejuízos a todos os envolvidos, visto que o processo de constituição de si é forjado, justamente, através da noção de alteridade.

Nessa lógica, ora, se eu (negro) não sou e nunca serei (dada a impossibilidade da transformação fenotípica absoluta) bom (branco) o suficiente, é certo que terei de conviver com esse sentimento de inferioridade e inadequação ao longo de toda a vida. Em contrapartida, se eu (branco) sou a representação máxima do que é belo e bom, não há caminhos para reconhecer as vantagens de que sou portador (justamente porque não sou capaz de vê-las como tais e tão somente como manifestações *naturais* de minha condição [de brancura]).

Do ponto de vista educativo, da compreensão da encruzilhada como forma de encontro entre as diferenças, nesse processo de inferiorização e hipervalorização perdermos todos, brancos e negros. Obviamente as pessoas negras, numa sociedade racista e racializada como a brasileira, estão em desvantagem incomparável. Na análise que ensejamos aqui, destaca-se a

⁹ MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 10.

¹⁰ MUNANGA, 2014.

perda, sobretudo, da capacidade de nos reconhecer e nos relacionarmos enquanto seres plenos de humanidade. Concernente à relação entre corpos e sociedade ou coletividade, Moisés Rodrigues da Silva Júnior afirma que:

A primeira lição do corpo em sociedade é: em nenhum lugar do mundo, até hoje, o corpo biológico é o corpo social. O corpo sempre tem um sujeito, está inserido em alguma comunidade, grupo, etnia ou nação. Ele sempre é marcado pela história e pelas convenções culturais de um grupo humano. Somos seres corporais e, são as marcas inscritas no corpo que singularizam o grupo étnico a que o indivíduo pertence. E é justamente apoiado na singularidade de um grupo humano que cada indivíduo pode aprender a desenvolver e a expressar a própria individualidade. São essas marcas, impressas temporária ou definitivamente em nossa pele biológica, a primeira pele, que conformam nossa segunda pele, a que nos faz humanos para os outros seres humanos.¹¹

Portanto, para além da dimensão individual, os prejuízos dessa interação racial patológica são estendidos também às instâncias de convivência coletiva e se fazem presentes, muito fortemente, nos padrões de representações encontrados nos artefatos culturais. Lembramos que a coletividade é um valor civilizatório afro-brasileiro, consolidado na ideia de que o indivíduo só se faz dentro do grupo ao qual pertence, desenvolvendo-se com ele desde a infância.

Fragmentos do que sentem as crianças em processos de socialização na Educação Infantil: forjando a encruzilhada pela Educação Antirracista

Basta um rápido olhar em volta para percebermos o *apagamento* do corpo negro e indígena¹² nos programas e conteúdos midiáticos veiculados em variados suportes, nos livros, nos brinquedos etc.

E, não sejamos ingênuos: as crianças, desde muito cedo, como sujeitos históricos que são, aprendendo nas interações e participando de uma cultura de pares¹³, através de seus corpos e mentes inscritos no mundo, percebem e significam as ausências – ou insistências – presentes

¹¹ SILVA JÚNIOR, Moisés Rodrigues da. Racismo, uma leitura. In: KON, Neusa Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 162.

¹² Embora muitas das questões aqui abordadas na perspectiva da interação entre negros e brancos no Brasil possam se estender aos desafios enfrentados pelos povos indígenas, compreendemos que tal análise requer referencial teórico adequado e específico, a fim de garantir reflexões adequadamente posicionadas, as quais, em que pese sua relevância, por motivos de extensão e do objetivo central deste texto, não serão aqui contempladas.

¹³ A esse respeito ver: CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

nos repertórios que apresentamos a elas. Concordamos com Eliane Cavalleiro, acerca de como a internalização dos preconceitos pode ser apreendida na socialização infantil. Vejamos:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto.¹⁴

Desse modo, pensamos que, para falar sobre antirracismo na Educação Infantil no Brasil, é – ou ao menos deveria ser – imprescindível refletirmos sobre a atualização dos mecanismos de manutenção das desigualdades raciais. Compreendem-se, tais mecanismos, como estratégias de discriminação racial que endereçam aos sujeitos de corpo negro atitudes de preconceito, menosprezo e inferiorização, historicamente elaboradas e incentivadas pelo Estado brasileiro.

Isso posto, e antes de apresentarmos as reflexões sobre os mecanismos e estratégias de manutenção do racismo e suas implicações na Educação Infantil, julgamos ser importante demarcar nossa compreensão acerca da ERER e de como, conceitualmente, diferenciamos-la da Educação Antirracista, ainda que ambas estejam profundamente relacionadas. Assim, compreendemos a Educação Antirracista como o processo educativo, escolar ou não, que promove o conhecimento, a valorização e o protagonismo das matrizes populacionais negra e indígena, visando a construção da equidade racial e de uma cultura antirracista, respeitosa e não violenta. Portanto, não necessariamente na escola ocorre a educação antirracista, desenvolvendo-se em outros espaços e artefatos culturais que podem ser concebidos como pedagógicos, tais como a mídia, as famílias, os clubes sociais, bem como brinquedos, desenhos de animação, filmes.

A ERER, por outro lado, deve ser pensada como um projeto de nação, fundamentado na ideia de construção da equidade étnico-racial, por meio do qual o Estado brasileiro se compromete, com organismos internacionais, a combater o racismo e a reparar seus danos históricos. Esse projeto de nacionalidade é traduzido numa política pública, materializada em um processo educativo escolar, regulado por legislação própria (Constituição Federal, Lei de

¹⁴ CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 19-20.

Diretrizes e Bases, DCNERER, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares, Plano Estadual de Implementação das DCNERER) e fiscalizado por órgãos de controle (TCE/RS).

Nesse sentido, a EREER envolve o estudo da História e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e a mediação dos conflitos raciais dentro da escola, exigindo planejamento, implementação e avaliação por parte dos professores, objetivando a superação do racismo e a formação de uma sociedade antirracista. Portanto, demanda ação docente, fato que passa a exigir, para a materialização desse projeto de nação racialmente equânime, a necessária e urgente formação de professores adequada às disposições legais.

Prevista e conceitualmente delimitada pelas DCNERER¹⁵, a EREER é compreendida como um processo educativo capaz de promover a reeducação das relações entre brancos e negros. Ou seja, trata-se de uma abordagem por meio da qual brancos e negros possam ser capazes de relacionar-se de uma forma outra, que não pautada por preconceitos e estereótipos, caracterizada, sobretudo, pela representação do negro como ser inferior e do branco como superior.

A atuação docente pautada pela perspectiva da EREER, a nosso ver, é aquela capaz de promover interações não racistas, ou seja, interações não marcadas por posicionamentos hierarquicamente localizados a partir da noção de raça. Entretanto, acreditamos que, embora fundamental, sozinho esse posicionamento não racista (ou a-racista) não é capaz de dar conta da construção e manutenção de uma sociedade mais justa e equânime. De outra forma: acreditamos que não basta não ser racista. É preciso ir além: é preciso ser antirracista. Ou seja, mais do que não agir de forma racialmente discriminatória, é preciso estar alerta e agir diante de uma atitude de discriminação racial, mesmo que ela não tenha sido originada ou não esteja diretamente a nós implicada. É preciso considerar o racismo um fenômeno inaceitável. Por tais razões é que referiremos, neste texto, as duas expressões, não racista e antirracista, por acreditarmos se tratar de duas proposições complementares entre si.

Feitos esses apontamentos, uma das estratégias de manutenção do racismo que gostaríamos de destacar, no que diz respeito às discussões sobre as relações raciais na Educação Infantil – e da escola de modo geral – é a representatividade. Não estamos aqui a pensar apenas na dimensão da representatividade e das políticas identitárias, ou no fato de elas nem sempre darem conta dos processos sociais complexos, em sua dimensão política, mas sim nos processos

¹⁵ BRASIL, 2004.

de constituição das subjetividades e da psiquê. Ou seja, no instante em que a criança bem pequena está construindo as suas impressões e seus saberes sobre o mundo é fundamental refletirmos sobre quais representações do humano são a ela apresentadas e como este humano é mostrado na sua pluralidade, na sua diversidade e, para fins deste texto, especificamente na sua pluralidade étnico-racial.

Vivemos em um país de composição étnico-racial diversificada, de uma maioria negra, com uma importante presença indígena, portanto, estamos imersos em um mundo de diversidade racial. Apesar disso, o mundo que mostramos a essa infância na escola infantil tem sido monocromático, predominantemente branco, como se o humano se resumisse ao humano branco.

Então temos um desafio, que é o de ampliar a representatividade das demais pertenças raciais e étnicas, ofertando para a criança um repertório mais variado, mais estruturalmente suscitador de questionamentos e enriquecedor ante a complexidade da existência. Reduzir a existência infantil à mesmice de uma única pertença racial, materializada nos artefatos que escolhemos inserir em nossas salas de aula de Educação Infantil, é um dos grandes defeitos do processo educativo que nós, professores que atuamos na Educação Infantil ou formamos professores para atuarem nessa etapa da educação básica, temos oportunizado à infância. A infância pode mais e, nesse sentido, trazer a representatividade negra e indígena para o cotidiano das salas de aula é um imperativo da contemporaneidade.

Todavia, apenas a inserção de artefatos nas salas não basta para o tensionamento das falas racistas já construídas pelas crianças: precisamos saber fazer pensar, dialogar a partir de seus saberes. Em uma das propostas do curso UNIAFRO, pediu-se que as professoras relatassem atividades com as crianças nas quais não se havia atingido aos objetivos propostos, uma vez que elas, professoras, não se mostraram capazes de dizer algo às crianças. O primeiro fragmento é de uma cursista de 2013, da cidade de Porto Alegre. A atividade consistiu na contação do livro *O mundo começa na cabeça*, de Prisca Augustoni¹⁶. Após a contação da história, a professora apresentou imagens de penteados em cabelos de homens e mulheres negros, e pretendia pedir que, após as observar, as crianças desenhassem pessoas negras com diversificados penteados. Surgiram entre as crianças as seguintes falas:

- *Nega 'micoca'.*
- *Não consigo achar nenhuma imagem bonita!*
- *Que coisa feia!*

¹⁶ AUGUSTONI, Prisca. *O mundo começa na cabeça*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

- *O meu cabelo balança, o teu não!*
- *Eu prefiro este!* (imagem no verso das fotos fornecidas, com cabelo liso de pessoas brancas).

A professora sentiu-se espantada com os comentários, haja vista o fato de as crianças serem, nas suas palavras, “bem pequenas”. Essa cena, tão comum nas escolas, remete-nos para o fato de que as representações da identidade negra, ainda que protagonistas e positivadas, não conseguem sozinhas mudar os modos de pensar das crianças. É preciso mais. É possível inspirar-se no que se forja como uma pedagogia da encruzilhada que componha o enfrentamento do racismo a partir do respeito às diferenças.

É preciso que os professores dialoguem com as crianças, indaguem, convidem à reflexão. Vejamos o fragmento abaixo, resultante da contação da obra *O cabelo de Lelê*, de autoria de Waléria Belém:

Conversamos sobre a África, sobre os negros que vieram de lá, sobre a escravização dos negros, sobre a discriminação racial que existiu e ainda existe. As crianças apresentaram pouco conhecimento sobre a existência de escravos, sobre a origem da raça negra, e se mostraram muito surpresos quando falei um pouco da história do povo negro e sobre a ancestralidade.

Alguns alunos comentavam e perguntavam: ‘Então a senhora veio da África?’, ‘Eu também vim da África?’.

Enquanto eu contava a história O cabelo de Lelê, vários alunos gritavam que a Lelê devia cortar o cabelo, eles diziam: ‘É só cortar’, ‘Prende o cabelo’.

Já havia percebido na minha sala de aula, que muitas meninas não se sentiam à vontade com seus cabelos, sempre bem presos. E, num certo dia, quando uma menina veio à aula com o cabelo solto, ficou toda aula puxando o cabelo e me perguntando se ele estava ‘armado’. Sempre respondia que estava bonito, mas no decorrer da aula ela já prendeu, e ficou mais tranquila. Aproveitei, então, para perguntar aos alunos se gostavam do seu cabelo, porque alguns estavam sempre bem presos. Os alunos, principalmente as meninas, disseram que não gostavam porque o cabelo fica armado, muito grande. Perguntei por que o cabelo armado e grande não é bonito?...Ficaram pensativos e não souberam responder.¹⁷

Esse diálogo mostra uma importante questão: os tempos das aprendizagens das crianças. Nessa sequência percebemos as perguntas da professora, as reflexões das crianças; mas percebemos também que fazer perguntas não basta, há um tempo interno de reflexão, de pensar nas aprendizagens vividas, de sentir o desconforto que os novos saberes trazem. Tais tempos nem sempre são compatíveis com os tempos da escola: os períodos, os trimestres, os períodos avaliativos que exigem os pareceres descritivos... Como expressar esta aprendizagem, do vazio, da incerteza, do instante em que abandonamos com as crianças o já sabido, mas ainda não atracamos no porto de novas certezas?

¹⁷ BELÉM, Waléria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Ed. IBEP, 2012.

Neste momento, vivemos um período histórico especial para pensar essas questões raciais; temos dois fatos que nos conduzem a essa discussão: o primeiro deles é a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e o modo como ela nos forçou a parar e pensar o que fazemos e como fazemos, repensar as nossas escolhas profissionais teóricas, pedagógicas e metodológicas. Nós, professores das crianças pequenas, vimo-nos diante dos desafios do trabalho remoto, de significar esse trabalho remoto para as crianças bem pequenas, na realidade tão distinto entre as escolas públicas e privadas, em que várias escolas privadas fizeram a escolha de manter as atividades propostas para as crianças bem pequenas, com o desejo de garantir a manutenção dos vínculos, mas com efeitos incertos e prejuízos notórios. Enfim, temos um universo de dificuldades trazidas pela pandemia, mas, neste universo, a diferença racial e seus efeitos se impõe em todos os países do mundo: estamos na mesma tempestade – a pandemia –, mas em barcos muito diferentes – os efeitos da pandemia se fazem sentir de diferentes modos sobre negros, brancos e indígenas, porque estas pertencças raciais têm condições de vida profundamente desiguais, produto dos modos históricos como o racismo foi sendo construído e implementado nas sociedades ocidentais. O segundo desafio é o fato de que tivemos acesso ao assassinato brutal de um homem negro – George Floyd – nos Estados Unidos. Para nós, esses dois fatos se inserem naqueles instantes de “esquina da história”: a história vai dobrar a esquina, após esses dois acontecimentos, viver uma inflexão. Ao dobrar essa esquina, a sociedade fará escolhas éticas. Tais escolhas trazem uma série de questionamentos, fundamentalmente sobre a vida negra, os modos como essa vida é mostrada, representada e o que se considera aceitável em relação a ela. Se a vida é o que importa na imanência das experiências educativas da diáspora africana no Brasil, reconectamo-nos ao poema da epígrafe para lembrar que todo ato pedagógico envolve afirmar “*Irmão, não tenha medo!*”.

No campo da Educação, essas duas questões devem nos fazer pensar, não mais se existe racismo, visto que isso já está dado, mas de que modo o racismo opera e como educadores que atuam na Educação Infantil, na formação de sujeitos tão cedo, que convivemos com crianças pequenas, vamos nos engajar nesse projeto de humanidade. Já não é mais, apenas, um projeto de nacionalidade, mas de humanidade. Ou seja, como é que nós vamos ajudar as crianças bem pequenas a crescer em um ambiente racial respeitoso, combater o racismo que se desenvolve em nossas sociedades e, ao mesmo tempo, garantir a Educação Antirracista das futuras gerações. Nesse sentido, escolher representações interessantes para as nossas crianças é um desafio: como é que se faz isso? Por onde se caminha?

Consideramos, francamente, que isso passa por uma série de elementos. O primeiro deles é que nós, adultos educadores, precisamos nos desafiar a educar nosso olhar para que passemos a perceber a assimetria nas representações que levamos para nossa vida e para as nossas escolas. Conforme Silva, precisamos nos empenhar em combater nossos “[...] próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na personalidade dos brasileiros”¹⁸.

Precisamos indagar, então, quais são os brinquedos que escolhi levar para a minha sala de aula, quais bonecas e qual a raça dessas bonecas. Elas têm qual fenotípia? Quais estereótipos estou reproduzindo dentro da minha sala de aula? Quais livros devo escolher? Nesses livros, quais deles contam histórias de negros e de indígenas? Quais enredos essas obras apresentam? São negros e indígenas protagonistas e positivados ou eles só aparecem quando o enredo fala de violência, miséria, degradação das florestas?

Vejamos mais um exemplo de mediação dos diálogos infantis sobre as representações de personagens negros presentes no livro *O casamento da princesa*, de autoria de Celso Sisto:

- *Elas são feias ‘profe’, parecem homens.* (menina branca)
- *Não existe princesa assim, ela é negra, não tem cabelo loiro e comprido* (outra menina branca)
- *Ela é negrinha, não pode ser princesa.* (menino negro, rindo)

A partir das reações das crianças, a cursista faz a seguinte reflexão:

[...] como bem foi lembrado pela professora Leni na aula presencial ao trazer Foucault (1998), é no corpo que registramos nossa subjetividade, é nele que materializamos quem somos. Diante dessas falas, eu precisei fazer com que se olhassem, se reconhecessem, se identificassem.

Podemos perceber que há uma reflexão, amparada pela teorização, que aponta para a importância da fundamentação teórica no trabalho com a EREER na Educação Infantil. Prossegue a professora, descrevendo o diálogo com o aluno e as correlações entre essa atividade e outras já realizadas:

- *Como tu és?*
 - *Eu sou moreno – respondeu ele ‘meio sem jeito’.*
 - *Tu és negro, guri! – exclamou a menina branca que disse que não existia princesa negra.*
 - *Não sou não! – respondeu o menino negro.*
- Naquele momento a polêmica fora instalada. Todos se olharam mutuamente, reconhecendo-se. Foi então que perguntei se eles se achavam parecidos uns com os outros e com as personagens do conto mostrado. Uns disseram que sim, outros que não. As meninas negras, principalmente, não se acharam parecidas, dado que as moças do livro usavam panos enrolados como vestidos e cabelo*

¹⁸ SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

curto. Na comparação, os meninos reafirmaram que, sem cabelo, a princesa do livro era feia. Ao se olharem novamente, aproveitei para perguntar se os meninos achavam as meninas bonitas, alternei entre as negras e as brancas. Na maioria, eles achavam as brancas mais bonitas do que as negras, principalmente pelo cabelo ajeitado. Relembrei a Lelê e seu 'cabelão cheio de cachinhos', já introduzindo a origem deles, a África. Expliquei onde ficava esse continente, as diferentes culturas, religiões e tradições. Contei que todos usavam cabelo curto porque é muito quente lá. Além disso, quem era nobre, rico ou da realeza, como a Princesa do conto, usava muitas joias, principalmente colares e brincos.

Esse longo excerto nos permite observar as indagações da professora, as aprendizagens entre os pares, sendo construídas pelas conversas das crianças, e, sobretudo, o modo como os saberes novos – sobre a cultura africana, nesse caso – vão sendo apresentados de modo respeitoso às crianças.

Novamente voltamos ao momento histórico atual, em que vemos o protagonismo negro na discussão sobre os efeitos que o racismo imprime aos modos como os não brancos – negros e indígenas – vivenciam a pandemia. Tal discussão interroga quais escolhas faremos ao dobrar essa esquina que a história colocou a nossa frente: implementar uma Educação Antirracista na Educação Infantil é fruto de escolhas pedagógicas, não apenas de imposições legais.

Combater o racismo desde a Educação Infantil é uma imposição ética que passa pela nossa vontade individual e nossas escolhas político-pedagógicas, mas não deve se resumir a elas. Precisamos compreender que essas escolhas interessam a todos nós e ajudarão a transformar, em especial, a compreensão da população branca quanto aos modos de funcionamento do racismo no Brasil.

Neste momento, a vida oportuniza que façamos escolhas pedagogicamente responsáveis e felizes, de modo que precisamos perder o medo e não aceitar o retrocesso, como voltar à eterna discussão do “será que existe racismo na infância”, assumindo sua presença e pensando em estratégias de enfrentamento.

Muitas crianças vêm de uma cultura familiar racista, de cidades onde não há a presença negra e indígena, e crescem ouvindo estereótipos e pré-conceitos acerca dessas identidades. Nós, professores que atuamos na Educação Infantil, diretamente com as crianças pequenas ou formando professores para atuarem nessa etapa da Educação, precisamos tensionar algumas narrativas dessa educação familiar, e às vezes escolar, em que fomos educados para sermos racistas.

Precisamos perceber que somos atravessados por práticas e por linguagens carregadas de racismo: nas falas cotidianas dentro da escola (e das famílias), quando não compreendemos

algo e pedimos para nosso interlocutor “esclarecer” as coisas, quando caímos e somos consolados com expressões do tipo “que judiaria”, quando levamos para os cantos de fantasia, em nossas salas, roupas “de índio” ou de “negra maluca” para as crianças vestirem e brincarem nos bailinhos de carnaval... Poderíamos seguir com essa infame e longa lista, mas o que precisamos perceber é que, se antes essas marcas do racismo cotidiano passavam despercebidas, hoje elas são intoleráveis: o racismo, a estereotipia do outro e de sua cultura provoca sofrimento, dor, vergonha, uma infinidade de danos psíquicos que não podem mais ser aceitos como “normais” dentro da escola, especialmente da Educação Infantil, momento em que as crianças estão construindo sua autoimagem e autoestima.

Essas falas e ações estiveram naturalizadas, mas hoje são desconstruídas e o protagonismo dessa desconstrução é trazido pelas ciências, pela pesquisa e pelos movimentos sociais – indígena e negro. Tais falas nos apontam caminhos horríveis e desumanos, pelos quais não precisamos mais seguir. Assim, podemos educar as gerações que nos sucedem, de modo a não reproduzir o racismo, esse que Silvio de Almeida¹⁹ chama de *racismo estrutural*, porque está nas bases de todas as nossas instituições (família, escola, estado), que permeia a todos nós, mesmo quando nós não percebemos. O importante é educar o olhar para o cotidiano racista que nos atravessa, transformar a nossa ação diante desse cotidiano, o que significa, a percepção do quanto a nossa omissão ou inação contribui para que o racismo se reproduza e se perpetue. Ao educar o olhar precisamos, no limite, subverter a lógica da colonialidade e:

[...] desobedecer a estrutura de hierarquização de cultura e saberes [...] questionar os arranjos institucionais que alimentam situações de preconceito e discriminação que produzem representações estereotipadas e desrespeitosas contra os indivíduos que pertencem a uma outra cultura.²⁰

Outro dado importante para pensarmos a EREER e a Educação Antirracista na Educação Infantil, é compreendermos que elas não estão associadas à presença das identidades negra ou indígena em nossas salas de aula: comumente vemos professoras justificarem a ausência da EREER nas suas salas pela ausência dessas identidades na matriz populacional da cidade onde atuam, alegando que a cidade tem uma parcela pequena da população negra ou indígena. Precisamos nos questionar: será mesmo? Ou somos educados para crer nessa ausência?

¹⁹ ALMEIDA, Sílvia. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

²⁰ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria A. Mendonça de Oliveira. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Goiânia, v. 12, n. 32, p. 97-119, maio 2020.

Precisamos, ainda, entender que a Educação Antirracista não é feita *para* as populações negra ou indígena, que não se destina *aos locais onde há* população negra e indígena: ela é para a população toda, para que todos possamos conviver mantendo relações raciais respeitadas. É disso que se trata. Esses são alguns desafios da escola de Educação Infantil.

Reflexões finais: pressupostos da Educação Antirracista na Educação Infantil

O primeiro pressuposto da EREER na Educação Infantil é a compreensão do racismo como um fenômeno histórico e cultural, que nos atravessa em instâncias às vezes imperceptíveis e que, por isso mesmo, exige atenção constante. O segundo pressuposto é a necessidade de romper com a noção de pureza da infância, da pequena infância: crianças pequenas são sujeitos históricos, sujeitos de direitos e, portanto, podem ter atitudes racistas. As crianças não nascem racistas, nós adultos educamo-las para se tornarem racistas e, portanto, podemos educá-las para serem antirracistas. Aqui, cabe uma observação importante: nós, da Educação Infantil, às vezes nos apegamos às teorias apenas na parte que elas nos servem, todavia, quando as teorias tensionam nossas práticas, abandonamo-las. Vemos muitos adeptos da Sociologia da Infância advogarem pela cultura de pares, mas quando apontamos que as crianças também aprendem o racismo umas com as outras, esses mesmos advogados se enfurecem. O que colocamos é que, ou nós aceitamos a infância, e as crianças pequenas, como sujeitos históricos, partícipes da vida humana e, logo, atravessados pela história e o cotidiano que os cerca, ou voltamos à ideia da infância como um período à parte da existência humana.

Vamos imaginar uma cena bastante comum: uma família de classe média, que teve um bebê e vai levá-lo à primeira consulta com o pediatra. Imaginemos que os pais, com o bebê, descem do táxi, na porta do consultório. No jardim do prédio há um jardineiro, negro, que arruma o canteiro. Na entrada do prédio, há uma mulher negra que limpa a porta. No átrio do prédio, há um segurança negro. A família e o bebê passam por todos eles, dirigem-se à portaria para se identificarem. Encerrados os procedimentos de cadastro, entram no elevador. Apenas nessa cena hipotética, sem abrir a boca ou dizer palavra, esses pais imaginários já ensinaram a esse pequeno bebê sobre racismo: em poucos metros, ao não cumprimentarem as pessoas negras com as quais mantiveram “contato”, mostraram a seu filho como devem ser as relações étnico-raciais cotidianas. Esse bebê hipotético frequentará a escola e ela deverá ser capaz de

desconstruir o racismo que essa criança levará para as práticas sociais que vivenciará nesse ambiente. Convenhamos, não será tarefa singela...

Engana-se quem acha que essas desconstruções só dizem respeito à educação das crianças brancas: crescemos ouvindo frases como “nós negros temos que provar que somos brancos”, “o negro precisa trabalhar por quatro para provar o seu valor” ou “vamos fazer um programa de índio” para referir-se a algo ruim... Essas frases imputam a uma criança negra um peso enorme... Somos todos, portanto, alvo desses dizeres racistas, palavras que nos fazem naturalizar o racismo, torná-lo e tomá-lo como dado. Temos sido, até aqui, complacentes com o racismo no Brasil.

No momento de comoção com o brutal assassinato de George Floyd, somos, todos nós, confrontados com nossa reação diante dos mesmos fatos bárbaros cometidos aqui no Brasil: a grande questão que se coloca para a nossa nação e a nós, educadores de crianças pequenas ou de professores que irão educá-las, é o que faremos. Até aqui, nosso silêncio e nossa omissão só servem para deseducar, fortalecer as estruturas desiguais que queremos combater. Nosso silêncio passado manda, na contemporaneidade, uma pesada conta: semelhante às consequências da pandemia, nossa ação de hoje será sentida no futuro, cabe indagar o que fazemos hoje nas escolas infantis para combater o racismo. Nossas ações dizem fortemente sobre qual sociedade e quais relações iremos ter e colher amanhã e no futuro.

Temos sofrido, ao longo dos anos, os efeitos da nossa irresponsabilidade pedagógica: precisamos romper com isso, precisamos fazer uma escolha político-pedagógica pessoal, algo que não é fácil: demanda que se estude para aprender, acerca do racismo e de seus modos de funcionamento, acerca da história do negro no Brasil e no mundo, acerca da história dos povos indígenas, que, senhores desta terra, acolheram aos brancos e negros aqui chegados, por vontade ou à força. Precisamos entender essa história, aprender por meio de fontes teóricas confiáveis, através de pessoas que estudam e pesquisam essa temática.

Outro dos desafios que o combate ao racismo nos traz é deslocarmos nosso olhar do ensino – que normalmente pauta nossas buscas – para olhar as aprendizagens: precisamos aceitar o desafio de pensar como é que a gente aprende sobre as questões raciais, como é que nós, adultos professores, permitimo-nos aprender novos saberes sobre essa questão, junto com as crianças.

Há uma dimensão política nessa aprendizagem conjunta: não da política partidária, mas da noção grega de pólis, de cidade; mais especificamente de modelo ou projeto da cidade

que queremos construir. Nesse modelo, precisamos pensar qual importância daremos para a ciência, para a voz das crianças, para as novas epistemes – negra e indígena – que uma série de intelectuais vem produzindo, com intensificado protagonismo negro e indígena, mas também com a colaboração de autores/as brancos que se veem implicados em cumprir o que apontam as DCNERER (2004).

Precisamos, na busca pela construção de uma Educação Antirracista para as crianças pequenas, preencher lacunas formativas, precisamos romper com as dicotomias que separam adultos de crianças, professores de alunos, negros de brancos para construir uma cultura que seja centrada na construção de pontes que possam facilitar o diálogo, efetivar a quebra das desconfianças. Precisamos compreender as diferenças que nos constituem como uma fonte enriquecedora de conhecimento, como uma desafiadora e rica possibilidade de aprendizagem.

No cotidiano da nossa atuação nas escolas, precisamos ensinar às nossas crianças pequenas que as diferenças que nos constituem não implicam em desigualdades. As desigualdades são um efeito das escolhas dos adultos e, justamente por isso, podem ser transformadas. Nossa indiferença ao outro, às suas dores e necessidades, é que produz o racismo. Educar o olhar para perceber essas dores, educar o olhar para aprender a ver com respeito a sua cultura e sua contribuição para a construção dessa nação, é, por fim, a única educação possível.

Nessa dimensão, a Educação Antirracista não cabe em uma semana em novembro, não cabe em novembro, mas se esparrama por todo o currículo e por todo o ano. Precisamos ensinar a diferença como aquilo que nos torna humanos: nós somos diferentes, nós temos histórias diferentes, ricas e complexas. Coube à escola aniquilar e silenciar nossas diferenças, porém, é chegado o momento de celebrar a diferença e, a partir dela, de sua valorização, construirmos um currículo para a infância e a Educação Infantil

Cabe indagar: como é que os professores na escola podem combater o racismo na Educação Infantil? Não há uma receita única para responder a essa questão, existem caminhos construídos com as crianças: caminhos plurais, significativos e que permitem compartilhar saberes e vivências. Há o caminho da encruzilhada, que fornece o encontro entre as diferenças, que traz para a sala de aula os saberes das experiências da condição diaspórica africana no Brasil.

Precisamos planejar a ação pedagógica antirracista na escola de Educação Infantil: ela precisa começar pela construção de uma ambiência racial²¹ que coloque de modo protagonista a pertença racial negra e indígena, quantitativa e qualitativamente igualada à pertença racial branca. A ambiência não é uma decoração, ela não “brota depois da chuva”: ela é intencional, é produzida pelas nossas escolhas didáticas e teóricas. Uma ambiência se materializa nas escolhas, na oferta de materiais gráfico-plásticos que permitam às crianças colorirem seus autorretratos, seus personagens com cores mais condizentes às suas pertenças raciais; na oferta de livros que não se limitem a tematizar o racismo e a escravização, mas mostrem as tramas corriqueiras da vida, vivenciadas por personagens negros. Às vezes nos dizem que esses materiais são difíceis de obter... relembramos que a cor marrom é de domínio público.

Faça um inventário da sua escola, da sua sala de aula: quais livros você dispõe? Quantos e quais bonecos/as negros/as você tem para ofertar às crianças? Em especial nas instituições públicas, descubram-se verdadeiros tesouros desaparecidos nas bibliotecas, livros adquiridos em programas públicos (PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola e PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na idade Certa) com grande qualidade. Na internet, busque bons materiais, selecione materiais diferentes, abandonando aquelas obras literárias infantis que já foram exploradas exaustivamente, busque novos autores negros e indígenas. Aqui cabe um chamamento institucional: grande parte do trabalho antirracista cabe aos gestores de unidades de ensino e dos sistemas de ensino. Assim, investir na compra de bons materiais é uma imposição moral antes de ser uma imposição legal: o combate ao racismo é uma imposição moral, mas não vamos apenas nos pautar pelo que obriga a lei. Vamos pensar na imposição moral de acabar com as desigualdades e com o sofrimento: então como é possível que uma criança negra, dentro de uma sala de aula de educação infantil, diga que ela não gosta da sua cor, que ela não quer seu cabelo, dizendo que ela se acha feia? O que essa cena imaginada nos diz? Infelizmente, muito da perversidade que ajudamos a manter, novamente precisamos indagar quais escolhas temos feito e quais efeitos elas têm produzido.

Gostamos muito de dizer que é importante trabalhar a partir da ausência: às vezes professores nas cidades muito pequenas dizem que não possuem nenhum livro com personagens negros, que não tem qualquer material. Indagam: como eu começo, professora?

²¹ O conceito de ambiência racial se refere ao esforço pedagógico de organização de espaços, artefatos e tempos na educação infantil de modo a trazer as representações de negros e indígenas de forma protagonista e positivada. Tal conceito foi construído por KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade. In: TONINI, Ivaine (Org.). *Curso de Aperfeiçoamento: Produção de material didático para a diversidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 100-105.

Dizemos: um bom modo de começar é conversar com as crianças. Quando elas estão brincando na casinha, com os bebês, perguntar “e esse filho poderia ter a pele de outra cor?”. Começar fazendo perguntas, não dando respostas. Escutar as respostas das crianças, pensar que o diálogo sobre as questões raciais dá medo, assusta aos professores, porque eles imaginam que não vão saber administrar as falas das crianças se elas, eventualmente, trouxerem comentários racistas. Ora educadores! Saiam do hábito das respostas e assumam o hábito das perguntas. Se elas externarem uma fala explicitamente racista, devolvam a pergunta: será mesmo? Essa fala faz a criança pensar, questionar, tentar compreender. O racismo não se fez em um dia; não vamos combatê-lo ou erradicá-lo em um único dia, ou uma semana.

É importante destacar, por fim, que nós, negros, usamos o 20 de novembro e a semana da consciência negra como um momento de afirmação das nossas lutas, e que esse é apenas um uso político. O combate ao racismo faz-se nos 200 dias letivos, num continuum em nossas salas de aula.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, José C. Gomes dos. *No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Fundação Palmares, 2006.

AUGUSTONI, Prisca. *O mundo começa na cabeça*. São Paulo: Ed. Paulinas, 2011.

BELÉM, Waléria. *O cabelo de Lelê*. São Paulo: Ed. IBEP, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 001/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Penso Editora, 2011.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Racismo e educação antirracista: desafios contemporâneos da escola na busca de uma educação que contemple a diversidade. In: TONINI, Ivaine (Org.). *Curso de Aperfeiçoamento: Produção de material didático para a diversidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p. 100-105.

KISSONDE, Duan. *Água de Meninos*. Porto Alegre: Taverna, 2020, p. 55.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília L.B.; LOPES, Véra Neusa (Orgs.). *Da África aos Indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de história e cultura Afro-brasileira e Indígena*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria A. Mendonça de Oliveira. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, Goiânia, v. 12, n. 32, p. 97-119, maio 2020.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA JÚNIOR, Moisés Rodrigues da. Racismo, uma leitura. In: KON, Neusa Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 155-172.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (Orgs.). *Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Coleção A Cor da Cultura, v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-15.