



INFÂNCIA, RAÇA E ESCOLA: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO ÉTNICO – RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS

Karen Luciélen Pereira Rodrigues ¹
Renan Santos Mattos ²

RESUMO

Este artigo parte de experiências vividas em um projeto de ensino vinculado a Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2019 com crianças dos anos iniciais, experiências que me propuseram pensar qual o lugar da cultura afro-brasileira na escola e de que maneira é possível construir um lugar de representatividade e afirmação da negritude desde a infância. Essa escrita precede uma revisão de literatura sobre infância, africanidades, e decolonialismo ao mesmo tempo que se faz uso de análise documental como, diário de bordo, desenhos e outros documentos construídos junto com as crianças no decorrer da participação do projeto. Destaca-se como principais resultados os desafios de produzir uma pedagogia que comporte as africanidades e nesse sentido, perceber que ao distanciar o que pressupõe a lei 10.639/2003 das escolas afasta a oportunidade de que as crianças possam afirmar suas “negritudes” tendo por referência o estudo das histórias e a cultura africana e afro-brasileira. Com isso, busca-se refletir, questionar e pensar os espaços que as crianças negras ocupam e até que ponto a escola interfere na afirmação ou não de sua negritude.

Palavras-chave: Infância, Escola, Identidade, Raça, africanidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte das vozes da infância e vivências oriundas de inserções decorrentes da participação como bolsista PIBID/Pedagogia vinculado à Universidade Federal de Santa Maria – UFSM no ano de 2019, numa escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Santa Maria, com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que, em sua grande maioria, são moradores das redondezas da escola. O PIBID³ possui o objetivo de dialogar com as experiências vividas dos cotidianos das escolas com a formação inicial e nesse sentido, busquei pensar qual o

1Graduanda de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - Rs, karenlucienro@hotmail.com;

2 Professor orientador: Doutor em história pela Universidade Federal de Santa Catarina. Desenvolve estágio pós-doutoramento em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professor da rede do Estado do Rio Grande do Sul – Rs, renansmattos@gmail.com;

3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Programa apoiado pela CAPES.



lugar da cultura afro brasileira na escola e de que maneira é possível construir um lugar de representatividade e afirmação da negritude⁴ desde a infância.

Nessa perspectiva, considero importante a narrativa de minhas observações no contato com as crianças, pois foi exatamente nos primeiros dias de escola, que os questionamentos para este texto se iniciaram. Sou negra, à época utilizava tranças no cabelo feitas com linha de crochê nas primeiras semanas. Feitas por mim. O que chamava muita atenção das crianças, principalmente das meninas, em especial das meninas negras, que curiosamente pediam para tocar e me questionavam se eu poderia em algum momento fazer nelas na escola.

Tendo por base a proposta de Nilma Gomes (2018 p. 18), “a antropologia e a história dos corpos nos revelam o quanto o cabelo assume lugar de importância nas diferentes culturas e no contexto das técnicas corporais”. Semanas depois, resolvi voltar a utilizar meu cabelo de maneira natural, sem as tranças, e foi então que uma das meninas, que já havia de várias maneiras manifestado seu prazer por ter alguém com suas características a frente de sua sala em um espaço de *poder* para aquela criança, levantou e disse: – “Profe, amanhã eu quero vir com meu cabelo igual ao seu, vou falar com minha mãe!” (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 05).

Essa fala me chamou muita atenção, “sim um simples fio de cabelo diz muito” (GOMES, 2019, p. 18). Naquele momento percebi que o processo de construção de um pertencimento étnico-racial para uma criança, preambula entre o querer ser e o como ser. Tais considerações remetem à noção de identidade que Nilma Gomes (GOMES, 2019, p. 28) define como

qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um “eu” diante de um “outro”. A forma como esse “eu” se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto e nomeado pelo “outro”. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. Por isso, o conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual.

Diante dessa questão, Nilma Gomes, em seu livro *Sem Perder a Raiz* (2019, p.24) estabelece o corpo e as características físicas para além do biológico, uma vez que aparece como: “corpo social e linguagem para a luta antirracista de homens e mulheres,

⁴ A negritude seria tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela. (MUNANGA, 1988, p. 28) Embora estejam relacionadas com a cor da pele negra e às leituras que sobre esta recaem ou lhe são impostas, não são essencialmente de ordem biológica (GOMES apud MUNANGA, 1988, p. 4)



como veículo de expressão e símbolo de resistência cultural”. Logo, é importante pensar de que maneira a escola pode contemplar as africanidades de modo a criar ambientes e pensar práticas no qual as crianças, além de representadas, possam afirmar suas negritudes:

A expressão africanidades brasileira refere –se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (PETRONILHA, 2003, p. 26)

Assim, pensar num currículo que compõe as africanidades representa a desconstrução, pois busca criar referências de valorização do legado cultura africana na cultura brasileira. A partir desse fato, formulei muitos questionamentos acerca da minha posição como mulher, negra, futura professora, em minha formação inicial e as implicações das ações afirmativas à construção de uma identidade positiva para as crianças, em especial para as crianças negras de escolas públicas, bem como moradoras de regiões periféricas, muitas vezes esquecidas pela estética pedagógica, como nos brinquedos e brincadeiras, livros, organização dos espaços das escolas. Assim, questiono de que maneira posso eu, professora, que ano – a – ano convive com diferentes sujeitos, romper com a reprodução do racismo estrutural presentes nas escolas.

Nesse sentido, para a construção dessa escrita, antes de tudo foi necessária uma desconstrução de um olhar adultocêntrico, e reforçar o processo de escuta como uma importante ferramenta para compreender as crianças em suas mais diferentes representações (sejam elas físicas ou faladas), e diálogo com elas. Reforço ainda, que esse processo não é algo fácil e que ele não se finda em algum momento. Ainda, faz-se uma pesquisa bibliográfica com autores importantes para ações frente ao racismo estrutural, ou seja, por práticas escolares que buscam diminuir as desigualdades de raça, e principalmente, que questionam a estrutura pedagógica escolar com referência na Lei nº 10.639/2003. Por fim, proponho a reflexão e o (re)pensar os discursos das relações entre escola, culturas e infâncias no que se refere à manutenção de práticas que reforçam o racismo e a desigualdade racial em nosso país.

INFÂNCIA, RAÇA E ESCOLA E ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS.



“Para apresentação, todas as meninas de cabelo solto e os meninos de camiseta branca”.

Essa é uma das lembranças que tenho dos bilhetes enviados da escola para casa, com intuito de organizar determinadas apresentações. Lembro também, dos desdobramentos da minha mãe para fazer algo com que o meu cabelo ficasse *para baixo*, à moda do padrão escolar. Sempre acabávamos fazendo tranças com o próprio cabelo, o que levava horas, e muito choro por ter que pentear. Para uma criança isso é muita coisa! Para uma criança negra, é ainda mais. No entanto, a escola não compreendia como uma conduta que precisava ser revista, tornando-se, na verdade, um dispositivo de normatização de sujeitos, mesmo que para isso seja necessário empobrecer as culturas, ignorar os contextos e embranquecer todos os corpos o que reafirma a prática que não consegue desaparecer de nossa sociedade: o racismo.

Guacira Louro apresenta a escola como um dispositivo capaz de reforçar as desigualdades e as hierarquizações ao afirmar que

diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2003 p. 57)

Nesse sentido, compreende-se que a criança dentro do processo histórico, possui inúmeras marcas advindas das relações descritas por Louro (2003), no entanto, por outro lado, as crianças negras ainda lidam com os processos de universalização do conceito de criança, “por isso, quando o movimento negro afirma que é preciso representar crianças negras é porque a ideia de criança emerge de uma determinada forma, com uma cor, com certos trajes, etc., e essa forma exclui a criança negra e outras mais.” (ABRAMOWICZ, 2020, p.7).

Assim, considerando as marcas da história da infância, as crianças negras ainda são negligenciadas, tidas como sujeitos de menor valor, de inteligência, que possuem a pobreza não só financeira, como também, intelectual, sendo para alguns “[...] a infância é uma faca cravada na garganta e não é fácil retirá-la” (WADJI MOUAWAD 2013, p. 416). Sendo assim,



o que dirá de uma infância atravessada por cores, identidades e corpos diversos, plurais e não normatizados? Estar na infância, em alguns casos, pode custar a vida, a existência como ela é. Crianças pretas, por exemplo, aos três anos interpelam suas mães, também pretas, com perguntas do tipo: “Mamãe, você pode ficar branca?” (ARAUJO; DIAS 2019, p.2 apud DIAS, 2015, p. 36)

Logo, lembro-me de uma das atividades que as crianças nos propuseram no decorrer do projeto, foi sugerido por elas que elas pudessem se desenhar para construirmos um painel da diversidade, essa atividade surgiu a partir de debates construídos de assuntos que surgiam das crianças. Reforçando a escuta como um importante lugar de fala

o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” [...] é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que aliás, não deixa também se ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão. (SARMENTO, 2011, p.28)

Por conseguinte, dentre os assuntos correntes, as questões de gênero e raça foram promovidos de maneira controversa talvez inconscientemente pelos professores. Durante a confecção dos desenhos, que eram autorretratos, percebia-se que a maioria das crianças negras se pintavam de branco ou rosa *considerado a cor de pele*. Em outras perspectivas, hoje existe o processo de autodeclaração, de como eu me vejo como sujeito em relação à cor. No entanto, não era exatamente isso que ocorria. Eis que, entre conversas em um pequeno grupo, surge uma discussão, uma menina que era branca fala para o colega negro:

“você não pode se pintar dessa cor, olha pra você, você é marrom!” (menina branca, de olhos e cabelos claros). [O menino que era negro, de olhos castanhos e cabelos pretos, olhou para seus braços como se nunca tivesse parado para olhar para si, se olhou muitas vezes, quando ele terminou o desenho, ele tinha se pintado de metade branco e metade preto]. Quando questionei pela pintura do desenho ele me disse: *“- eu não sou tão preto, daqui até aqui sou branco (se referindo a algumas partes do corpo) e daqui até aqui eu sou mais ou menos preto”*. (DIÁRIO DE BORDO, 2019, p. 15, grifos do autor)

Logo, percebo a dificuldade das crianças de se aceitarem e se reconhecerem, talvez pela dificuldade de ser negro em um país que mata e classifica pessoas pela cor, ou pela dificuldade de encontrar nos ambientes sociais, tal qual como a escola, espaços de representatividade e afirmação da negritude ao trazer narrativas da história para além do negro como escravo, mas também, os movimentos, as lutas pela liberdade e



“empoderamento”, a importância do negro (a) para a construção de um país mais justo conforme o que garantem as Leis nº 10.639/2003 no § 1º e nº 11.645/2008 que alteram a Lei 9.394/96 que abrange também os povos indígenas.

O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

É importante ressaltar que o termo “raça” tem sido reapropriada pelo movimento negro para além do sentido biológico e entendida, como explica Nilma Gomes (2019), a partir da noção como “uma construção social e política”, pois

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Por isso, quando nos referimos a identidade afro-brasileira ou identidade negra entende-se como categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro “numa sociedade que padece de um racismo ambíguo” (GOMES, 2019, p.28) pois segundo Munanga, (2012), a identidade reúne todos/as/es atravessando por diversas identidades, classes, gêneros, religiões etc. O que significa compreender “a construção da identidade negra como um movimento que não se dá apenas a começar do olhar de dentro do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora.” (GOMES, 2019, p. 28). Logo, o movimento negro realiza um processo de ressignificação do que é raça, trazendo a problematização da condição humana de negros e negras, já que questiona a noção de democracia racial historicamente construída.

Outras questões que eram visíveis e atravessavam a escola são as relações de afeto, o enxergar as meninas negras quase sempre menos delicadas e com isso recebem menos carinhos que as demais, o menino negro como uma miniatura de um adulto, com um olhar mais severo com relação as suas atitudes, construindo uma concepção de que para cultivar sentimentos e ideias é preciso possuir determinadas características.



O afeto tornou-se um privilégio em nossa sociedade, marcada pela desigualdade racial: o amor, o carinho, o princípio de partilha, a preocupação, o cuidado mútuo e a solidariedade são estabelecidos com base nas estruturas hierárquicas fundamentadas pelo racismo e o sexismo presentes nas sociedades capitalistas, configurando-se enquanto produtos da segmentação das relações de poder. (PEREIRA; SANTIAGO; SOUZA, 2018, p. 319)

Para reforçar esse aspecto, os pesquisadores da Universidade da Carolina do Norte (UNC) apontam “[...] que professores têm maior predisposição em identificar emoções negativas, como raiva ou agressividade, em crianças negras do que em brancas”:

Eles submeteram 178 professores —a maioria mulheres brancas— em formação a vídeos em que crianças exibiam expressões faciais para diversas emoções diferentes. Quando o retratado era um aluno negro, a chance de serem mal interpretadas era 36% superior do que um coleguinha branco ser julgado equivocadamente. Se fosse uma menina negra, o índice de erro era ainda mais alto, de 74% [...] isso ajuda a explicar por que a evasão escolar é maior entre negros. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 44,2% dos homens e 33,3% das mulheres não haviam concluído o ensino médio em 2018. Entre brancos, o índice é bem menor: 5,9% entre homens e 18,8% para mulheres. (2020, UOL NOTÍCIAS)

Outra pesquisa feita pela psicóloga Fúlvia Rosemberg em 2001, baseada na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que "a criança negra é considerada, de antemão, o candidato mais provável à repetência por todo o aparato educacional" (FOLHA, DE SÃO PAULO, 2001). Logo, percebo a institucionalização do racismo, e o quanto ele adentra a escola de diferentes modos, interferindo na infância até se tornarem adultas, construindo uma barreira entre o real e o imaginário, das perspectivas de gênero a identidade do sujeito e nas relações de afeto outros aspectos centrados nos padrões da “branquitude” do mundo ocidental e heterossexual.

Por fim, trago como último ponto a reflexão do que significa ser criança negra? O que significa ser criança negra na escola?

A CRIANÇA NEGRA E O PERCENTIMENTO ÉTNICO-RACIAL: DESAFIOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização das atividades do dia das bruxas, na hora do sono, Zacimba (menina negra de 3 anos) acorda chorando e a docente vai ao encontro dela e pergunta:
- O aconteceu?
- Eu tenho cabelo de bruxa, igual àquela história que você contou...



- Por que você tem cabelo de bruxa? Bruxa não existe!
- O seu cabelo é assim (pausa) [a menina aponta para os seus cachos],
igualzinho o da bruxa, todo armado!
- Mas você não é bruxa!
- Olha lá o cabelo dela, é igual ao meu!
- O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que
deixam ele baixinho.
A docente abraça a menina e a leva tomar água no refeitório. (Santiago, 2012,
p.63-64 apud Faria e Barreiro 2016, p. 257)

Santiago (2014) em sua pesquisa de Mestrado intitulada, *Meu cabelo é assim, igualzinho da bruxa*, destaca a preocupação com o que é apresentado a noção de estética e beleza às crianças negras em uma creche. No trecho acima, demonstra-se uma criança com nome fictício utilizado para homenagear as culturas africanas, que acorda chorando por ter um pesadelo após a contação da história pela professora. A história contada era *O sonho de Rapunzel*, uma produção da Disney.

o fragmento permite analisarmos que a ressonância das práticas colonialistas encontram-se institucionalizadas, aculturando as diferenças ao processo de embranquecimento cultural brasileiro, pois ao hierarquizar os valores estéticos do corpo, busca-se apagar os traços étnicos e as características de pertencimento do seu povo, ensinando as crianças desde pequenininhas, à dicotomia como belo e o feio, o ruim e o bom, bem e mal, certo e errado, verdadeiro e falso etc. (BARREIRO E FARIA, 2016, p. 257)

Ainda, é possível perceber a forma como a professora faz a mediação para que a criança não fique mais triste, [...] - *O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho*, construindo uma concepção de que existe um tipo de cabelo que é bonito, e ele não é armado (crespo, cacheado, afro) e por este motivo, ela não se enquadraria na concepção de cabelo de bruxa. “E com isso o que sobra de vida, de beleza, de altivez, de orgulho?” (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 2). É preciso olhar para a qualidade das pedagogias e descolonizá-las.

Logo, ao pensarmos o que significa ser criança negra, o que significa ser criança negra na escola e ao voltarmos às experiências vividas durante o Pibid, a partir das anotações do diário de bordo no decorrer da experiência vivida, destaco que:

- O preconceito afeta diretamente sobre o corpo e as interações das crianças negras;
- Os espaços, os artefatos e a história que os compõem influenciam na constituição da identidade das crianças e a falta deles distancia profundamente a afirmação da negritude;



- A visibilidade e a valorização da criança branca predominam como padrão de beleza;
- As crianças negras demonstram o desejo de possuírem características brancas;
- As práticas racistas são carregadas da infância por toda vida, mesmo que um dia parcialmente superadas;
- Que as crianças negras quase não possuem espaços, são quase que o tempo todo idealizadas “ah se usasse o cabelo de tal maneira”, “usasse essa cor por que tal não é boa” “não agisse de tal forma” e etc.

Assim, empurrando as crianças para um espaço de “silenciar”, como disse uma das crianças na construção do painel, citada ao longo do texto, “*eu não sou tão preto, daqui até aqui sou branco*”. Onde está o orgulho? O que remete a escrita de Frantz Fanon:

Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça (FANON, 1983, p.83).

Portanto, tais posturas das crianças parecem nos dizer que só existe a estratégia de tentar se embranquecer para ser reconhecida em determinados contextos. Nesse sentido, questiono, é possível construir uma educação decolonial³? Capaz de reconhecer e legitimar a construção identitária das crianças negras nos currículos escolares?

Logo, considera-se uma educação decolonial aquela que desconstrói as marcas impostas, pois “o pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações” (REIS e ANDRADE, 2018, p.5) que através do pensamento colonizador passaram a ser estruturados. Contudo, o conhecimento, o estudo partir das africanidades se faz necessário “no sentido de que a escola venha a participar do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuir para a afirmação da sua identidade e da sua cidadania” (PETRONILHA, 2003, p. 28).

³ O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p.191 apud REIS e ANDRADE, 2018, p. 3).



Ainda, é preciso destacar que por mais que existam políticas que garantam um trabalho voltado para estudos sobre as africanidades nas escolas, ainda estamos longe, ainda nos voltamos particularmente para o Dia da consciência negra, que é sem dúvida nenhuma, uma vitória, mas nossas histórias não se baseiam apenas em um dia, mas também a afirmação do processo da trajetória de negros e negras de forma a repensar a perspectiva epistemológica que coloca a cultura africana no centro do processo, rompendo com as diretrizes eurocêntricas tal qual propõe a perspectiva da Lei nº 10.639/2003 ao valorizar a representatividade e a beleza da negritude.

Além disso, entendo que o estudo das africanidades, numa perspectiva decolonial, não se restringe apenas em uma parte isolada do currículo, deve se encontrar de forma interdisciplinar a fim de contribuir positivamente na construção do pertencimento ético-racial. Portanto, se faz urgente esse debate, para que futuramente crianças negras, empoderadas por um processo educacional no qual as invisibilizou, seja qual for o lugar que elas tomem socialmente, empoderem outras/os/es na afirmação de sua negritude. Nesse sentido se faz necessário que a Lei nº 10639/2003 e suas emendas sejam efetivadas nas escolas construindo a possibilidade de uma educação plural, e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão, gostaria de reafirmar o quanto essa escrita representa o despertar da reflexão sobre o processo de construção do pertencimento étnico-racial das crianças negras. Um estudo que não se finda, e que deve continuar com o objetivo de que se perceba a construção de uma escola plural e inclusiva não basta apenas em livros e brinquedos na escola, já que é preciso que os professores também se apropriem e compreendam a importância da pedagogia descolonizada, ou seja, de práticas que privilegiem os diferentes sujeitos. Envolve tanto o processo de escuta e diálogo, bem como que os professores e professoras enxerguem a potência nas infâncias e suas diferenças na luta contra o racismo e os preconceitos.

Assim, quando os professores e também a comunidade escolar se apropriam da ideia de uma escola decolonial e plural, a escola muda. Eles complementam uma nova perspectiva de educação, uma educação com base no respeito introduzindo propostas de



uma educação descolonizada, sob a proposta de uma escola antirracista, que não privilegia somente as crianças negras, mas também, permite as crianças brancas conhecer sobre a complexidade das questões raciais em nosso país.

Nesse sentido é importante trazer a perspectiva de um espaço escolar como um lugar além dos conteúdos, como também um lugar de acolhimento das diferenças, onde compartilham-se saberes e conhecimentos, assim faz-se importante a implementação efetiva da legislação e das políticas que tratam do estudo das africanidades garantindo a manifestação e presença da história afro-brasileira, principalmente, desde a infância, pois a educação é também, uma das formas de intervenção no mundo e assim como ela pode comportar uma determinada visão dominante, ela pode desmarcará-la e transformar da sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Crianças e guerra: as balas perdidas!** Rio de Janeiro, *Childhood & Philosophy*, p. 01-14, 2020. Disponível: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48358>.> Acesso em 28 ago. 2020.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000200407&lng=pt&nrm=iso.> Acesso em 20 ago. 2020.

BARREIRO, Alex; FARIA, Goulart, Ana Lucia. Descolonizando nossos pensamentos: Por uma pedagogia descolonizadora para educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Silva Freitas; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 11.645, 10 de março de 2008.

RODRIGUES, Luciélen Pereira Karen. **Diário de bordo.** Santa Maria. 2019. p. 05-15



DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas voltadas para as Diversidades: a igualdade racial na educação infantil – um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 36-59, 2015. Disponível:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/28120>. Acesso: 28 ago. 2020.>

Desigualdade racial começa na pré-escola. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 de outubro de 2001. Disponível em:
<<https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/menosiguais/xx1310200115.htm>.> Acesso em: 25 ago. 2020.

PEREIRA, Raphael Preto. Estudo: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia. **Uol**. 23 de julho de 2020. Disponível em:
<<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia.htm>.> Acesso em: 24 de julho de 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a Raiz**: Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção cultura negra e identidade)

LOURO, Guacira, Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOUAWAD, Wadji. **O Sangue das Promessas**: céus, florestas, litoral e incêndios. Lisboa: Cotovia, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1988.

PETRONILHA, Beatriz Gonçalves Silva. Africanidades: Esclarecendo significados e definições. Porto Alegre. **Revista do Professor**, 2003

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018. Disponível:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>.> Acesso 25 ago. 2020.

SARMENTO, Manuel, Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino J. Martins; PRADO, Patrícia D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.