

# Capítulo 6

## Epistemologias decoloniais na educação infantil: discutindo as práticas educativas e o currículo etnocêntrico sob os dilemas da representatividade

*Fabiana Soares de Araújo da Hora*

*José Lúcio Santos Muniz*

*Wermerson Meira Silva*

*Ronildo Lucas Souza Mendonça*

### Introdução

Este estudo busca elucidar as epistemologias decoloniais na Educação Infantil, pensada a partir do seu currículo, entendendo que a decolonialidade é uma forma de criticar as visões eurocêntricas, valorizando outros saberes e culturas que por muito tempo foram silenciadas pelos grupos de *status quo*. Trata-se de propor novas formas de olhar o mundo em que vivemos, não exonerando aquilo que foi estabelecido, mas, sobretudo, discutindo os papéis sociais, traçando, então, caminhos para a resistência e para desconstruir as visões e os pensamentos impostos aos povos historicamente racializados.

A partir de uma perspectiva situada e comprometida com as epistemologias decoloniais, assim como Souza (2021), ratificamos que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (p. 45). Nessa perspectiva, as teias mnemônicas que atravessam as trajetórias pessoais e profissionais dos pesquisadores são o alicerce epistemológico desta pesquisa, atentando-se a partir de uma perspectiva histórico-crítica sobre o currículo e as práticas educativas que perpassam a Educação Básica, especificamente a Educação Infantil.

Deste modo, quando tratamos o currículo escolar sob uma perspectiva decolonial, podemos expressar críticas de maneira teórica e militante à colonialidade, pensando e intervindo nas realidades por meio de ações políticas transdisciplinares e interculturais, contra todas as formas existentes de opressão e exploração que foram constituídas pela Modernidade/Colonialidade.

Portanto, compreendemos o currículo para além de um conjunto prescritivo de conteúdos escolares. Ele se configura como um território de disputas simbólicas, no qual se produzem, legitimam-se e reproduzem narrativas sobre raça, gênero e outros marcadores sociais da diferença. Trata-se, portanto, de um campo atravessado por relações de poder, responsável por definir quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais permanecem historicamente marginalizados.

Junto a esta percepção das relações de poder intersectadas pela “raça”, discutir o mito da democracia racial presente no imaginário social e, inclusive, na historiografia brasileira que ainda atravessa a educação escolar, implica, nesse sentido, problematizar as práticas pseudo educativas que o sustentam, muitas vezes de maneira velada, no cotidiano escolar, onde, ao lançarmos uma lente sobre a Educação Infantil, vemos que ela se encontra

aportada em estigmas raciais, seja na literatura, nas identidades tomadas como destino ou na própria prática docente.

Na Educação Infantil, essa discussão assume contornos ainda mais sensíveis, uma vez que as crianças não podem ser compreendidas como meros reflexos da cultura adulta. Ao contrário, são produtoras de cultura e participam ativamente da construção curricular por meio das interações que estabelecem com seus pares e com os adultos que as cercam (Santiago; Faria, 2021).

Apesar disso, a educação escolar brasileira ainda carece de indagações mais profundas acerca da Educação Antirracista, sobretudo quando analisada sob a égide de uma perspectiva transdisciplinar. Observamos que o currículo permanece fortemente atravessado por uma lógica etnocêntrica, que desconsidera os preconceitos historicamente construídos presentes no meio social e herdados ao longo do processo de colonização vivido no Brasil (Silva, 2022). Torna-se, assim, imprescindível compreender as relações micropolíticas que se instauram na Educação Infantil brasileira a partir de uma análise consubstancial e teórico-reflexiva.

O currículo, compreendido como campo de poder e de disputa simbólica, não é neutro. Práticas educativas que deixam de problematizar a suposta neutralidade pedagógica acabam por reproduzir desigualdades raciais, de classe e de gênero, reforçando um imaginário social que naturaliza hierarquias.

Nesse contexto, é necessário atentar-se ao conceito de “raça”, cuja leitura biologizante cristalizou estigmas e hierarquizações sociais, inferiorizando determinados grupos. Essa lógica se sustenta em falácias disseminadas historicamente, cujas, a classe social, indissociável desse fenômeno, intensifica os processos de exclusão. O racismo, enquanto sistema consubstancial de opressões, atravessa a educação escolar e se materializa tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, evidenciando que ensinar e aprender são atos profundamente políticos.

Por meio das reflexões e indagações acerca da intersecção da raça/do racismo na estrutura educacional escolar, faz-se necessário fazer uma reavaliação das práticas que estão sendo trabalhadas nas escolas, no currículo, na dinâmica das rotinas desde a Educação Infantil e quais são os impactos delas com as crianças, tendo em vista uma educação que seja baseada no respeito das identidades existentes no espaço escolar.

Portanto, entendemos que as relações sociais que atravessam a escola, diante das inúmeras questões socioculturais e raciais, são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de “raça”, classe e gênero se reproduzem e se coproduzem mutuamente (Kergoat, 2018, p. 94).

Dessa forma, discutir as relações étnico-raciais na Educação Infantil revela-se essencial diante do compromisso com a valorização da diversidade cultural que constitui o povo brasileiro. O currículo, nesse nível de ensino, não pode ser reduzido a um conjunto de conteúdos; ele deve ser compreendido como um espaço de produção de identidades, pertencimentos e saberes.

Assim, a educação para as relações étnico-raciais, nesse sentido, busca contribuir para que todas as crianças se sintam etnicamente representadas e valorizadas no ambiente escolar, em especial as crianças negras, historicamente invisibilizadas em currículos e práticas pedagógicas marcadamente eurocêntricas. Vê-se por meio delas que, mesmo após avanços

legais e debates públicos sobre a inserção da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, persistem resistências e equívocos na abordagem da temática.

À luz dessas reflexões, torna-se fundamental reconhecer que a Educação Infantil constitui o primeiro estágio da escolarização da criança, conforme estabelece o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa etapa tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade.

Com isso, não se pode falar em inclusão sem mencionar a importância da Lei nº 10.639/2003 e sua dimensão epistemológica. Trata-se de uma conquista histórica resultante de décadas de luta do Movimento Negro no Brasil, que remonta ao período escravocrata e reivindica o direito à educação como direito humano fundamental. Essa legislação possibilita a ampliação do repertório epistemológico escolar, favorecendo a incorporação de novos saberes aos valores, ideias e teorias já consolidados na sociedade.

Deste modo, conforme aponta Moscovici (1978, p. 67), “é possível identificar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico”. No campo educacional, essa distância manifesta-se entre o discurso da igualdade e as práticas que, cotidianamente, reproduzem desigualdades. Tal constatação reforça a urgência de uma reflexão crítica sobre o currículo e as práticas educativas.

É a partir desse contexto que surge a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assegurada pela referida Lei, na perspectiva de promover a valorização do povo negro e contribuir para a desconstrução da narrativa hegemônica e unilateral. Rompe-se, assim, com a falácia das meras “contribuições”, deslocando o debate para o campo das complementações epistemológicas e históricas. A abolição da escravidão, embora tenha garantido juridicamente a liberdade, não assegurou condições efetivas de integração social, educacional e econômica da população negra — lacuna cujos efeitos permanecem visíveis até a contemporaneidade.

Ao tratar da noção de coletividade, a primeira questão que cabe colocar é o fato de que, na prática, a representatividade se constrói “a partir da hierarquização dos indivíduos em sua visibilidade social” (Sánchez, 2017, p.62). A população negra brasileira constitui um grupo heterogêneo, composto por sujeitos que ocupam posições distintas nas estruturas sociais e nos espaços de poder. Frequentemente, aqueles que se tornam representantes legítimos são indivíduos brancos ou que já detêm algum grau de privilégio, o que acentua desigualdades internas e externas ao grupo.

Nesse sentido, observa-se que essa operação costuma levar em conta justamente as características pelas quais essas pessoas são discriminadas e subalternizadas, justamente por serem elas a origem dos pontos de conflito social e político que mobilizam as instituições sociais – religião/religiosidade, família e escola (Althusser, 1985).

Segundo esse mesmo autor, a escola, como aparelho ideológico do Estado, atua não apenas na transmissão de conhecimentos formais, mas na reprodução de valores, normas e hierarquias que organizam a vida social. Nesse processo, os critérios de representatividade revelam-se frequentemente abstratos, instáveis e atravessados por disputas políticas, estando sujeitos à volatilidade das conjunturas históricas.

Ainda que promovam, em determinados contextos, a ampliação de pertencimentos e visibilidades, tais critérios também podem (re)produzir desigualdades consubstanciais,

desistoricizar lutas coletivas e banalizar o currículo, que, por vezes, se orienta mais pela lógica da dominação do que pela promoção da liberdade e da emancipação socioeducacional.

Tendo isso em vista, devemos entender que as estruturas sociais determinam a escola (Althusser, 1985), pois, embora seja um ambiente de lutas e contradições, na sociedade capitalista, os estabelecimentos de ensino não são projetados para transformar, mas para conformar. E o currículo eurocêntrico, com os seus saberes estruturados nas ideologias dominantes, reproduz as desigualdades através das inúmeras formas discursivas.

Portanto, dialogando com os autores, em consonância, também, com o pensamento de Sacristán (2000), compreende-se que o currículo escolar deve incorporar elementos culturais que extrapolam a individualidade espacial, envolvendo sistemas de conhecimento relacionados ao cotidiano dos sujeitos, linguagens, estruturas sociais, econômicas e políticas, valores éticos, processos históricos e formas de comunicação construídas ao longo da experiência humana.

Nesse cenário, a criança insere-se em um mundo social composto por família, escola e sociedade, cujos “valores auxiliam na definição desse mundo e servem de modelos para suas atitudes e comportamentos. Forma-se sua personalidade, seu desenvolvimento pessoal e intelectual, conseqüentemente reflete no perfil de cidadão que virá a ser” (Assis; Lima, 2011, p. 1315). Eis, portanto, a relevância e a urgência da temática que se desenvolve nesta pesquisa.

Destarte, o presente capítulo propõe discutir, em um primeiro momento, as noções de identidade e identificação na Educação Infantil, articulando-as às teias mnemônicas que atravessam os processos de profissionalização docente e às representações sociais que incidem sobre as crianças negras no contexto escolar. Em seguida, são analisadas as insubordinações epistemológicas que tensionam o currículo etnocêntrico, à luz das epistemologias decoloniais e da Educação Antirracista, evidenciando os desafios e as possibilidades de uma práxis comprometida com a cidadania. Por fim, o texto reflete sobre a necessidade de uma educação historicamente situada, voltada ao resgate das identidades desistoricizadas, apontando caminhos para a construção de uma práxis pedagógica emancipatória desde a Educação Infantil.

## **Identidade e identificação: teias mnemônicas entre os processos de profissionalização docente**

Na Educação Básica, agir sob um pragmatismo político em *tempus* de polarização política e de esfacelamento da educação formal é fomentar que as instituições modernas, como a escola (em seus próprios moldes) atua no papel primordial da formação inconsciente e intersubjetiva das pessoas/dos educandos e nos subsequentes processos de reconhecimento social, sem os quais a própria noção de “civilização” e cidadania não poderia existir e a partir dos quais se define tanto a identidade (visão de si) quanto à alteridade (visão do outro).

Ao analisar parte da literatura infantil, as narrativas docentes e o cotidiano vivido por muitas crianças, observamos a recorrência de imagens estereotipadas e de narrativas nas quais personagens negros aparecem de modo reiterado, associados a funções subalternizadas e

ocupando posições de minoria. Essas representações reforçam imaginários hierarquizantes e impactam diretamente a construção identitária das crianças, sobretudo das crianças negras.

Diante desse cenário, torna-se necessário fomentar práticas pedagógicas que ultrapassem o reducionismo frequentemente observado no mês de novembro, período em que se concentra o debate sobre a Consciência Negra, muitas vezes restrito a uma única semana. Tal abordagem pontual não contempla a complexidade do tema, tampouco contribui para a construção contínua da cidadania e da autoestima das crianças negras. O trabalho pedagógico precisa ser permanente, articulado ao cotidiano escolar e comprometido com a transformação do imaginário social.

A imaginação e o imaginário infantil configuram-se como potentes instrumentos para a construção de novos horizontes simbólicos coletivos. Como assinala Ribeiro (1996), “os atos imaginativos antecedem mudanças em nossas atitudes e ações” (p. 172). Dessa forma, as imagens que circulam nos espaços educativos assumem papel central na formação subjetiva das crianças, influenciando suas percepções ao longo da vida. Nesse sentido, as imagens:

[...] que moram em nossas mentes desde a infância influenciam nossos pensamentos durante a vida e podem contribuir (se não forem estereotipadas, inferiorizadas) para a autoestima e aceitabilidade das diferenças, visando a uma vida adulta feliz. Para isso, essas imagens precisam mostrar nossa “cara”, força e cultura a todos (Souza, 2002, p. 196).

Ao refletir sobre a construção das representações sociais e da identidade étnico-racial de crianças negras na Educação Infantil, constata-se — tanto a partir da literatura quanto da prática docente — que muitas instituições escolares ainda reproduzem modelos de exclusão. Esses modelos dificultam a valorização da identidade negra desde a primeira infância e reforçam desigualdades historicamente naturalizadas no espaço educacional.

Quando se discute o direito das crianças negras à Educação Infantil, não se trata apenas do direito ao acesso às instituições escolares. Trata-se, também, do direito à permanência, à dignidade e ao reconhecimento. Em muitos municípios brasileiros, crianças negras vivem em condições de marginalidade, à margem da educação formal, realidade que se repete em diferentes regiões do país, onde a etnicidade se articula de forma direta com a pobreza estrutural. Essa condição afeta, igualmente, as crianças negras na Educação Infantil, uma vez que:

O acesso das crianças negras às instituições de educação infantil, por vezes, ainda reproduz um modelo pautado na exclusão social que caracteriza o sistema educacional brasileiro, contrariando o reconhecimento dos direitos sociais já estabelecidos e do direito à educação de todas as crianças, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Rocha; Kramer, *apud*, Silva, 2013, p. 121).

Com frequência, essa problemática é tratada como secundária ou irrelevante, sustentada pela crença na existência de uma suposta democracia racial no interior das instituições escolares. Soma-se a isso a ideia de que professores estariam plenamente atentos às questões étnico-raciais em suas práticas e em sua formação profissional. Contudo, permanece urgente a efetivação concreta da Lei nº 10.639/2003, mesmo após mais de duas décadas de sua promulgação, bem como dos ordenamentos dela decorrentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Atentando-se ao que preconiza a referida legislação, evidencia-se a necessidade de retomar, implementar e efetivar currículos e práticas pedagógicas que abordem, de forma cotidiana, as identidades dos povos africanos e afro-brasileiros. Tal abordagem não pode se restringir à lógica das “contribuições”, uma vez que se trata de complementações epistemológicas fundamentais nos campos socioeducacional, sociopolítico e pedagógico.

Corroborando com as reflexões de Ponce (2018), a justiça curricular deve ser pensada a partir de três dimensões: ‘a do *conhecimento*, que em sua seleção para o currículo terá como critério de escolha os conhecimentos que tenham o pendão de ser capazes de gerar vida digna para todos e todas; a do *cuidado*, como garantia de direitos constituídos por um Estado responsivo às demandas sociais; e a da *convivência solidária e democrática*, que legitima os conflitos próprios do regime e se estabelece como um valor caro ao aperfeiçoamento das relações humanas’ (p. 1056).

Ao propor a revisão da práxis pedagógica e da formação continuada docente, amplia-se a possibilidade de acesso à História Afro-Brasileira e Africana em sua complexidade. Considerando que a Educação Infantil é o período em que as crianças estão em processo de formação de sua personalidade, torna-se fundamental promover experiências educativas que favoreçam o respeito, a valorização das diferenças e a convivência ética entre sujeitos diversos.

Nesse estágio da vida, é possível intervir antes que o preconceito racial se consolide, ensinando às crianças que todas são importantes, independentemente da cor da pele, e que o respeito deve estar ancorado na dignidade humana, e não em critérios racializados. O currículo, assim, pode tornar-se mais significativo, ao reconhecer que a ancestralidade presente na educação não se traduz na busca abstrata pelo sentido da vida, mas no viver em movimento com ela, como afirma Ribeiro (2020): “o futuro é ancestral”.

Esse movimento implica revisitar histórias e memórias como espaços de reflexão e de possibilidade para um viver digno, reconhecendo as experiências de um povo que sobreviveu às violências do processo escravista e continua a resistir às desumanizações contemporâneas. Nesse contexto, não se pode ignorar que um dos campos centrais de atuação do racismo na sociedade brasileira está vinculado à produção e à difusão do conhecimento, inclusive no âmbito das universidades.

Conforme destaca Santos (2010), observamos a persistência do epistemicídio, entendido como a destruição sistemática das formas de conhecimento que não se originam da matriz ocidental branca. Esse processo nega a capacidade intelectual de pessoas negras e interfere diretamente na produção científica e social. As crianças negras, enquanto integrantes desse grupo historicamente subalternizado, também são atravessadas por esse racismo epistêmico, articulado pelo pacto da branquitude.

O pacto tem a ver com um instinto de autopreservação que “expulsa, reprime, esconde aquilo intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo” (Bento, 2022, p.

25). No cotidiano escolar, as relações étnico-raciais podem ser analisadas a partir da observação de sujeitos e grupos hiper-vulnerabilizados, indagando-se como suas identidades são construídas, negadas ou ressignificadas nos processos educativos.

A branquitude, enquanto lugar de poder, constitui um fenômeno historicamente consolidado desde a expansão colonial europeia. Ao longo das gerações, esse construto garantiu privilégios simbólicos e materiais aos sujeitos brancos, sustentando o que Bento (2022) denomina capitalismo racial — um sistema que se alimenta do lucro e do preconceito racial disfarçado de meritocracia liberal.

Deste modo, a representação social da Educação Antirracista se mostra, partindo-se da mesma compreensão de Moscovici (2003), como uma ponte entre o mundo individual e o mundo coletivo, compreendendo que elas não são produzidas pela sociedade em conjunto, mas, sim, pelos produtos deste grupo social que constitui essa sociedade. Por isso, o trabalho aqui proposto traz à luz, verdadeiramente, a falta de pedagogias negras, cujas “pode desenvolver também nos educandos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade” (Andrade, 2005, p. 26).

Salientamos, portanto, que uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores. As crianças necessitam e merecem uma educação pluricultural e descentralizada, salientando que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência de assumir-se” (Freire, 2006, p. 41).

Promover e elucidar a representatividade nos materiais pedagógicos, nos livros, nos filmes e nas narrativas escolares significa afirmar que todas as histórias importam. Essa prática contribui para o fortalecimento da autoestima, para a redução de estigmas e para o enfrentamento dos preconceitos. Quando crianças diversas são apresentadas de maneira positiva e plural, amplia-se a possibilidade de construção de relações mais justas, empáticas e solidárias.

É nesse movimento que emerge a noção de conscientização, entendida como um processo permanente de transformação dos modos de pensar, comprometido com a problematização da realidade, com a invenção de novos sentidos e com a responsabilidade ética diante do outro.

## **Insubordinações epistemológicas a favor de uma educação que forme para a cidadania**

A compreensão do conceito de “lugar de fala”, à luz das contribuições de Collins (2016), exige o afastamento de leituras simplificadoras que o associam exclusivamente às experiências individuais. O termo refere-se, sobretudo, às condições sociais que possibilitam — ou impedem — o acesso de determinados grupos aos espaços de cidadania. Trata-se de uma problemática estrutural, uma vez que “não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringe oportunidades” (Collins, 2016, p. 61).

Desse modo, quando se debate o direito à educação, à existência digna, à voz e à visibilidade, discute-se, essencialmente, a questão do lócus social. As fronteiras étnicas impostas historicamente a determinados grupos produzem lugares de marginalidade que dificultam processos de transcendência social, simbólica e política. A exclusão não se manifesta apenas pela ausência física nos espaços institucionais, mas também pela negação do reconhecimento e da legitimidade de saberes e experiências.

Nesse cenário, a afrocentricidade emerge como um movimento de insubordinação epistêmica, atuando como mediadora para que vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas e representadas nos espaços de produção do conhecimento. Ao confrontar o monopólio colonialista da epistemologia hegemônica, a afrocentricidade propõe uma reorganização das formas de compreender o mundo, operando simultaneamente nos níveis do poder, do saber e do ser.

A escola, enquanto instituição social, configura-se como um espaço central na construção da identidade dos sujeitos. Torna-se, portanto, imprescindível que o processo educativo esteja alinhado ao que preconiza a Lei nº 10.639/2003, desde a Educação Infantil, garantindo que as crianças, ainda na primeira infância, tenham acesso ao conhecimento sobre suas origens étnicas, suas histórias e as implicações sociais e históricas que as atravessam.

O período que compreende do nascimento aos sete anos de idade é decisivo para o desenvolvimento humano. Nessa fase, a educação escolar assume papel fundamental na constituição das representações de si e do outro, tornando-se “uma significativa representação para o desenvolvimento futuro do sujeito social” (Gomes, 2020, p. 15). As experiências vivenciadas nesse estágio deixam marcas duradouras na formação identitária das crianças.

Contribuindo para esse debate, Bernardino (2018) compreende a decolonialidade como um projeto articulador que busca ressignificar os processos cognitivos e enfrentar os efeitos persistentes da colonialidade. A construção da autoestima, nesse contexto, revela-se como elemento central para a formação integral das crianças. O ambiente escolar, ao favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico, torna-se um espaço privilegiado para a promoção de identidades afirmativas e plurais.

Promover uma educação que inclua a todos implica reconhecer que a estruturação da identidade está diretamente vinculada às práticas pedagógicas e aos saberes que circulam na escola. Em um contexto plural, a inclusão não se limita à presença física, mas envolve o reconhecimento simbólico e epistemológico das diferentes culturas e histórias que compõem a sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) reforça essa perspectiva ao afirmar que a educação deve possibilitar que as crianças “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais” (p. 360). O convívio escolar, marcado pela diversidade, demanda estímulos que permitam às crianças reconhecerem-se nas representações que lhes são apresentadas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 360), a educação compreende a formação das crianças para que “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais”. Na escola, a criança convive com outras

crianças diversas, e, nesse momento de formação, é importante receber estímulos de representações que se assemelham a ela.

A política nacional da Educação Básica estabelece competências gerais que orientam a formação dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, observando a diversidade étnica e cultural. Tais competências – 6, 8 e 9, destacam o seguinte:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 9-10).

Apesar desses avanços normativos, a BNCC aborda a Educação para as Relações Étnico-Raciais de maneira ainda superficial, concentrando-se majoritariamente no componente curricular de História. Não há, por exemplo, uma problematização mais aprofundada do racismo, das discriminações e das violências sofridas por diferentes grupos sociais, tampouco uma crítica explícita à hegemonia da cultura eurocêntrica que estrutura a sociedade brasileira.

Embora a Lei nº 10.639/2003 direcione o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira para toda a Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental e Médio, torna-se inviável dissociar essa legislação das práticas pedagógicas vivenciadas desde a Educação Infantil. As experiências escolares iniciais moldam percepções, valores e atitudes que se perpetuam ao longo da vida.

Dessa forma, o currículo e a práxis pedagógica na Educação Infantil necessitam de uma revisão, assim como as propostas curriculares municipais, para que a temática das relações étnico-raciais seja efetivamente incorporada. Carneiro (2005) nos traz a compreensão de que a educação escolar opera, historicamente, como espaço de produção do dispositivo de biopoder/racialidade, articulado ao epistemicídio. No entanto, é também nesse espaço que emergem resistências e novas formas de vida.

As instituições escolares não apenas respondem às demandas sociais, mas refletem e reproduzem valores e estruturas presentes na sociedade. Por isso, não se surpreenda que ainda “há racismo e discriminação de todas as formas na escola, da mesma maneira que se encontram em outras instituições sociais como, por exemplo, agências de emprego, o sistema de justiça e outros” (Rossato; Gesser, 2001, p. 12).

Somando-se a esta análise, fomentamos, de acordo com Santos (2020), que “a escola de Educação Infantil desempenha um papel significativo no percurso da construção racial dos sujeitos que ela atende” (p. 76). As crianças negras e não negras necessitam de uma

educação centrada nas relações étnico-raciais desde a primeira infância, para poderem construir uma visão positiva e significativa do que é ser negro (Santos, 2018).

As crianças em contexto de educação infantil não são apenas retratos da cultura adulta; elas são produtoras de cultura na relação com seus pares (Santiago e Faria, 2021). Reconhecer essa condição implica assumir a responsabilidade de oferecer experiências educativas que promovam o respeito, a diversidade e a justiça social.

Ao confrontar as falácias da meritocracia na educação escolar, Sánchez (2017) aponta que as sociedades radicalmente democráticas serão aquelas em que as representações não terão o privilégio absoluto da verdade, mas serão concebidas como “modos transitórios de ser ou como meios temporais de comunicação” (p. 27). Nesse sentido, a legitimidade das representações da identidade afro-brasileira na Educação Infantil não se fundamenta em critérios universais de verdade, mas em acordos políticos construídos a partir de debates e conflitos.

As reivindicações contemporâneas apontam para a necessidade de que corpos historicamente subalternizados possam narrar suas próprias histórias e ocupar espaços de representação. As representações construídas a partir da presença possuem maior potencial emancipatório, pois desestabilizam regimes de invisibilidade e promovem processos de humanização.

Isso acontece, primeiramente, porque se começa a compreender que as representações construídas a partir da presença têm maior poder de emancipação, uma vez que elas fomentam processos de humanização e desestabilizam regimes de invisibilidade e imaginários subalternizantes. Outrossim, há de se compreender, assim como Moscovici (1978, p. 44), que “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e em suas conseqüências”. Ocorre a transformação de um conhecimento indireto em conhecimento direto. E esse é um dos meios de nos apropriarmos das aprendizagens da educação escolar.

Encontramo-nos diante de um momento histórico no qual ecoam as percepções de que a política e a emancipação só começam verdadeiramente quando aqueles destinados a permanecer na invisibilidade começam a se afirmar como coparticipantes de um mundo comum (Rancière, 2012), ao mesmo tempo em que a educação escolar deve denunciar injustiças e propor formas de enfrentamento estético e político.

Por isso, há de se compreender e salientar as representações e representatividades ético-raciais como instrumentos a partir dos quais se constroem ou se destroem as relações de poder. Se, de um lado, elas podem ser utilizadas para a manutenção dos sistemas dominantes, de outro, elas podem ser também “um procedimento que possibilita as simbolizações dos outros invisibilizados por presenças totalizadoras” (Caballero, 2016, p. 182).

## **Por uma educação historicamente situada no resgate das identidades desistoricizadas**

Noguera e Alves (2019) destacam a existência de uma aproximação entre a condição da infância e dos povos negros, pois ambos são tratados como invisíveis e estão ausentes das prioridades da matriz eurocêntrica de civilização, estruturada, sobretudo, por relações de

poder patriarcais, etárias, de classe social e coloniais. Isso significa que negros, crianças, mulheres, pobres e a população LGBTIQA+ estão em maior situação de exclusão e mais distantes da condição de cidadania plena em sociedades como a brasileira.

Ao longo da história, a escola destinada às crianças negras e indígenas representou, em muitos contextos, um espaço de catequização e disciplinamento. Tratava-se de um processo voltado à correção de um suposto “mal” de serem quem são, impondo modelos culturais e comportamentais alinhados aos interesses coloniais, apresentados como o “bem” e o caminho da paz (Fanon, 2008). Esse movimento contribuiu para a negação das identidades originárias e para a legitimação da violência simbólica.

O processo de racialização que produziu a inferioridade dos negros e indígenas, com a instalação de uma sociedade eurocentrada, também legitima a aculturação forçada pelo colonialismo, criando imagens tomadas como modelos ou referências que geram violência e sentimentos como medo, rejeição e baixa autoestima na população negra (Fanon, 2008; Santiago, 2015).

Compreender esse percurso histórico revela-se fundamental para pensar as possibilidades de enfrentamento no presente. No entanto, a construção de uma educação antirracista exige tempo, compromisso político e disposição para revisar práticas cristalizadas. O ensino precisa dialogar com a realidade do educando, fazer sentido em seu cotidiano e permitir intervenções concretas na sociedade, favorecendo a transformação das condições que produzem desigualdades. Freire (2006) concebe a Educação de uma forma diferente dos demais intelectuais, considerando as questões que atravessavam os/as educandos/as.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa e crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (Freire, 2006, p. 96).

Desse modo, para que as crianças tenham acesso a um universo ampliado de representatividades presente na sociedade, as pedagogias negras configuram-se como elementos fundamentais a serem incorporados às práticas educativas. Elas possibilitam a inserção de saberes historicamente silenciados e contribuem de maneira significativa para a construção identitária das crianças. Saberes de uma comunidade tão rica e podem auxiliar na construção identitária das crianças.

As pedagogias negras [...] tratam de experiências formativas nas quais aprender-ensinar-criar não são apenas partes de um processo circular infinito e ininterrupto. Elas são o conhecer, o executar e o sentir vivido pelos sujeitos e grupos sociais negros, são experiências que formam

pensamentos e ações estimulando a busca de práticas humanizantes, dos sujeitos em suas diferenças, e humanizadas, para reconhecer os outros em sua diversidade (Sotero; Pereira; Santos, 2021, p. 1315).

A formação social brasileira é constituída por múltiplas corporeidades, histórias e saberes. A Constituição Federal assegura o direito à igualdade, princípio que deve ser estendido também aos conhecimentos trabalhados no espaço educacional. Considerando que a sociedade brasileira é atravessada pelo racismo estrutural, torna-se imprescindível que educadores e educadoras assumam o compromisso ético e político de desenvolver conhecimentos africanos e da cultura afro-brasileira de forma contínua e crítica

Na Educação Infantil, o trabalho com a diversidade étnico-racial exige coragem pedagógica. Implica assumir um posicionamento político que reconheça as desigualdades e atue no sentido de transformá-las. Incluir a temática as cosmopercepções das reações étnico-raciais “nas práticas pedagógicas cotidianas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional” (Dias, 2012, p. 665).

Avançar na construção de práticas pedagógicas antirracistas implica enfrentar a opressão infantil, especialmente aquela que incide sobre crianças negras em situação de vulnerabilidade social. Essas crianças não podem ser percebidas na escola exclusivamente por “problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos” (Abramowicz e Oliveira, 2012, p. 54).

A Educação Antirracista na Educação Infantil amplia as possibilidades de as crianças se conhecerem e se reconhecerem em sua cultura e em outras culturas, contribuindo, assim, para o processo de construção de sua identidade e autoestima, ao mesmo tempo que colabora com a luta antirracista (Gaudio, 2013; Freitas, 2016; Souza, 2018), sob um projeto teórico que nos faça repensar de maneira crítica e transdisciplinar para se contrapor ao padrão de poder colonial eurocêntrico na Educação escolar.

Trabalhar com a educação antirracista desde a primeira infância significa respeitar e promover as histórias e identidades de adultos e crianças historicamente invisibilizadas. Muitas dessas pessoas estão presentes no cotidiano escolar, sejam elas indígenas, negras, migrantes ou pertencentes a diferentes grupos étnicos. Ao valorizar esses sujeitos, promove-se o legado de resistência política e cultural das famílias e comunidades às quais pertencem (Gomes, 2003).

Souza (2019) destaca que a Educação Antirracista a partir da Educação Infantil precisa ser semeada, regada e cultivada frequentemente para as propostas poderem produzir uma nova ação do ser humano. Esse processo demanda continuidade, compromisso e formação docente consistente, a fim de fomentar e instituir uma práxis que possibilite às crianças ler o mundo de maneira crítica, mas também para reinventar a sociedade, de maneira consciente, política e cidadã, buscando promover a justiça curricular e a equidade.

Assim, a Educação Antirracista começa quando se reconhece a existência do racismo na escola, mesmo que de maneira silenciosa e despercebida (Freitas, 2016). A formação continuada dos professores(as) é de fundamental relevância para trabalhar com as relações étnico-raciais na educação infantil, pois é por meio da formação profissional que o professor(a) pode se conscientizar e, a partir de então, elaborar práticas pedagógicas que

abordem a infância negra de maneira reflexiva e consolidada junto aos pares (Saraiva, 2009; Silva, 2016; Miranda, 2018; Miranda, 2021).

## 5. Considerações Finais

Atentando-se e refletindo sobre a proposta epistemológica e decolonial nesta pesquisa, há de se compreender que, mesmo que tenham havido mudanças significativas acerca da Educação Antirracista, ora pensada a partir da Educação Infantil, devemos observar, indagar sobre e revisitar a práxis docente, analisando como as professoras estão acolhendo as diferentes infâncias e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e Educação nas salas de aulas na Educação Infantil, recordando, inclusive, que, para haver de fato a decolonialidade do currículo escolar é preciso reestruturar a própria Educação voltada para este ambiente em seu seio: núcleos, projetos, formação continuada e participação da comunidade.

Portanto, compreendemos que, a partir deste estudo, que o percurso mnemônico que tece as reflexões e as epistemologias decoloniais aqui apresentadas ancora-se na revisão das cinco características mínimas que Asante (2009) descreve para um projeto afrocentrado: o interesse pela localização psicológica; o compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; a defesa dos elementos culturais africanos; o compromisso com o refinamento léxico; e o compromisso com a construção de uma nova narrativa da História da África. Esses elementos constituem a base teórico-epistemológica que sustenta as análises desenvolvidas ao longo do texto.

Esse trajeto teórico-metodológico incorpora a escrevivência como fundamento epistemológico, político e étnico da análise, pois, conforme propõe Evaristo (2019), a escrevivência possibilita transformar memória e experiência coletiva em produção crítica de conhecimento, reafirmando que ensinar e aprender são gestos de existência, dignidade e luta. Nesse estudo, a escrevivência é compreendida como dispositivo epistêmico, político e coletivo, onde, sob uma análise consubstancial das relações de raça, classe e gênero, articula-se às discussões sobre currículo, identidade e Educação Antirracista.

Evidencia-se, assim, a importância de reconhecer o lugar ocupado pelos sujeitos produtores de conhecimento analisados cientificamente, uma vez que, ao assumirmos tal posicionamento, possibilita-se apontar outras perspectivas históricas de pessoas de origem africana e afro-brasileira. Isso ocorre especialmente quando se assume “o compromisso de descobrir onde uma pessoa, um conceito ou uma ideia afrocentrada entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno” (Asante, 2009, p. 97), desde a Educação Infantil, conforme investigado por meio de instrumentos práticos literários e das experiências pedagógicas nos processos de profissionalização docente.

Destarte, sob a égide de uma dialética diaspórica, este estudo aponta para a necessidade de fomentar uma práxis verdadeiramente emancipatória, inclusiva e libertadora, comprometida com a elucidação das representatividades, dos pertencimentos e com a consolidação de uma Educação Antirracista e transdisciplinar. Nessa perspectiva, assim como afirma Evaristo (2020), a escrevivência permite que experiências vividas sejam transformadas em narrativas de aprendizagem e resistência, reafirmando a educação como prática política e como possibilidade de transformação social.

## Referências

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

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: Nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ASSIS, Graciano Júnio de; Lima, Edenilson Ernesto de. Escola, família e sociedade: diferentes espaços na construção da cidadania. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, **Anais...** Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/ UNDIME, 2017.

BARTH, F.. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**. Niterói, n. 19, p.15- 30, 2. sem. 2005.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares** (teatralidades, performances e políticas). Uberlândia: EDUFU, 2016.

- CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014.
- CARNEIRO, S. Epistemicídio. **Geledés**, São Paulo, 4 set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 20 out. 2025.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: práticas narrativas da experiência afrobrasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Nilma Lino; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade *In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 2020.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRASP**, n. 86, p. 93-103, 2010.
- LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge e; NASCIMENTO, Beatriz. **Negro e Cultura Negra**, 1987.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. *In*. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.
- MOURA, Clóvis. **Quilombos: Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**: Um Conceito Emergente do Processo Histórico Cultural da População Afro-Brasileira. Sankofa. Matrizes africanas da cultura brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.
- RIBEIRO, Katiúscia. **O futuro é ancestral**. Le Monde Diplomatique Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-futuro-e-ancestral/>. 2020. Acesso: 20 out. 2025.
- ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilustração de Cris Eich. São Paulo: Salamandra, 2009.
- ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: Cavalleiro, Eliane. (org) **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SÁNCHEZ, José A. **Cuerpos ajenos**. Segovia: Ediciones La uÑa RoTa, 2017.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.42, e239933. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.239933>
- SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp. 2020.
- SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: o espaço-ambiente em foco. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SANTOS, Elândia dos. **Corpo e cabelo negro**: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, M. Entrevista com Milton Santos. Entrevistadores: M. Amaral, S. P. de Almeida, L. G. Ribeiro, G. Bourdoukan, R. Freire, J. Noro, S. de Souza. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 17, ago. 1998. Disponível em: <https://controversia.com.br/2016/07/08/entrevista-explosiva-com-milton-santos/>. Acesso: 20 out. 2025.

SILVA, Alysson dos Anjos. **Questões étnico-raciais na educação infantil**: entre saberes e experiências de professoras em um município no sul de Minas Gerais. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

SOUZA, J. **A ralé brasileira**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornarse negro**: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo: a representação do corpo nas populações afro-americanas. *In*: Santos, Joel Rufino dos. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**: Negro Brasileiro Negro. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura (IPHAN), n. 25, p. 216-221, 1997.