

## Afrorreferenciar o currículo e (re)viver a infância: direitos e desafios da educação brasileira

### *Afro-referencing and (re)living childhood: rights and challenges of Brazilian education*

Mariana Martha Cerqueira Silva<sup>a</sup>.

<sup>a</sup>Universidade Federal de São Carlos. E-mail: marianaayo27@gmail.com.

**Resumo:** Este ensaio teórico coloca em diálogo estudos da infância e da educação das relações étnico-raciais. A defesa de uma perspectiva teórica afrorreferenciada reivindica atenção a um referencial curricular pouco explorado, que dignifica heranças histórico-culturais de matriz africana e faz frente a fundamentos eurocêtricos e adultocêntricos. A discussão das relações étnico-raciais no campo curricular destaca o direito das crianças a acessar uma educação de caminhos educativos pluriversos. O referencial teórico revisita o sentido de infância e é colocado em diálogo com normativas obrigatórias que orientam o planejamento curricular de escolas e sistemas de ensino no Brasil. A argumentação central propõe problematizações epistemológicas e éticas sobre a perspectiva eurocêntrica que pauta o conceito de infância e o referencial teórico das pedagogias escolares. Ao final, defende-se uma proposta curricular que reescreva os sentidos da infância inspirada por referencial teórico afrocentrado.

**Palavras-chave:** Infância; Educação das Relações Étnico-raciais; Afrocentricidade; Currículo.

**Abstract:** This theoretical essay establishes a dialogue about childhood and education of racial and ethnic relations. The defense of an Afro-referenced theoretical perspective demands attention to a poorly explored curricular reference that dignifies historical-cultural heritages of African origin and confronts Eurocentric and adult-centric foundations. The discussion of ethnic-racial relations in the curriculum field highlights children's right to access education through pluriverse educational pathways. The theoretical framework revisits the meaning of childhood and is placed in dialogue with mandatory standards that guide the curriculum planning of schools and education systems in Brazil. The central argument proposes epistemological and ethical problematization about the Eurocentric perspective that guides the concept of childhood and the theoretical framework of school pedagogies. In the end, a pedagogical proposal that rewrites the meanings of childhood is defended and inspired by an Afro-centered theoretical framework.

**Keywords:** Childhood; Education of Racial and Ethnic Relations; Afrocentricity; Curriculum.

*Submetido em: 18/07/2024.*

*Aceito em: 30/09/2025.*

## 1 INTRODUÇÃO

A escrita deste texto nasce motivada pela palestra “Africanidades, escola, infância” que proferi no curso “Educação Infantil Antirracista” oferecido pelo Núcleo

de Educação e Estudos da Infância da UFSCar *campus* Sorocaba, em 2020. A comunicação teve como objetivo compartilhar reflexões sobre a compreensão da infância e da educação escolar por meio de uma perspectiva

afrorreferenciada.

A escolha pelo ensaio teórico se dá pela natureza reflexiva e interpretativa que a abordagem deste texto sugere (Meneghetti, 2011). O conteúdo abrange o mesmo núcleo temático da palestra e se apoia no direito universal à educação de qualidade e combate a todas as formas de preconceito e discriminação, expressos em diversas convenções e legislações nacionais e internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 2016) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

As seções colocam em diálogo estudos da infância (Canen, 2000; Tomás, 2011) e da educação das relações étnico-raciais (Cavalleiro 1998; Souza, 2016; Santiago, 2014) numa perspectiva afrorreferenciada (Santos Jr., 2019a; 2019b). Os argumentos estão ancorados em três pontos: primeiro a defesa de uma educação escolar afrorreferenciada como um direito público de toda população brasileira, sobretudo da população negra, o maior grupo étnico-racial do Brasil. Segundo, compreender a infância em afroperspectiva para fazer (re)viver o sentido da infância na educação escolar e para qualificá-la positivamente, ampliando as possibilidades de existência das infâncias, sobretudo das crianças negras. Terceiro, sobre a eleição explícita e intencional de uma proposta pedagógica de educação infantil que evidencie o combate ao racismo.

A primeira seção localiza a discussão das relações étnico-raciais na área da Educação, especificamente nos campos do currículo e movimentos sociais. A segunda seção define o sentido de afroconceber as infâncias e promove um debate conceitual em diálogo com orientações curriculares brasileiras (Brasil, 2004, 2006, 2009, 2017). A terceira seção revisita a concepção de infância fazendo frente a fundamentos eurocêtricos e adultocêntricos (Ariès, 1978; Piaget 1973;

Vygostky 1993). E, em vista de defender caminhos pluriversos para elaboração de currículos, a quarta seção qualifica o sentido de afrorreferenciá-los. Finalmente as considerações finais propõem reescrever os sentidos da infância, positivando as experiências escolares das crianças negras, apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004), e inspirada por referenciais teóricos afrocentrados.

## 2 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No Brasil, a educação das relações étnico-raciais (ERER) compreende os processos educativos desenvolvidos com vistas a reparar e reconhecer desigualdades, combater o racismo e demais injustiças sociais decorrentes e valorizar aspectos histórico-culturais de grupos sociais vitimizados pelo racismo. Nesta seção, o resgate histórico sobre esse debate localiza os conceitos de raça e racismo na Educação, especificamente nos campos do currículo e dos movimentos sociais.

O currículo pode ser compreendido como um espaço político de disputa de poder nas sociedades ocidentais. Esta afirmação remonta a considerações pautadas pela Teoria Crítica, perspectiva que destacou as tensas relações existentes entre educação e capitalismo, evidenciando o debate sobre relações de poder por meio da perspectiva econômica (Oliveira; Sussekund, 2017). O debate de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968) é um clássico exemplo dessa discussão. Contudo, o movimento negro norte-americano inserido nas discussões da Teoria Crítica, questionou a limitação da perspectiva econômica para análise das relações de poder. A crítica residia em destacar a exclusão da desigualdade étnico-racial como um elemento analítico.

É nesse sentido que se inaugurou a Teoria Racial Crítica, concebida na intersecção entre raça e propriedade privada (Silva, 2021).

Outro núcleo conceitual que principiou o debate sobre relações étnico-raciais e que ganhou notoriedade no campo do currículo foram os Estudos Culturais (Hall, 1997). Nessa perspectiva, a centralidade da cultura é concebida como um elemento analítico de processos sociais, políticos e econômicos. Também a identidade étnico-cultural de grupos e pessoas, é compreendida como elemento indispensável para as análises das relações sociais.

Em suas vertentes mais críticas, as teorias multi e interculturais, oriundas dos Estudos Culturais, destacam a pertinência do debate das relações de poder entre os grupos étnico-raciais, para promoção de um diálogo criativo e construtivo entre grupos distintos, com vistas a construção de sociedades equitativas (Apple, 2016; McLaren; Torres, 1995; Walsh, 2009). Nesta seara, a perspectiva da interculturalidade crítica, por exemplo, destaca o processo de desaprender e reaprender, até chegar à reconstituição de outras ordenações, que incidam sobre estruturas de poder, como o racismo (Candau; Oliveira, 2010). Nesse sentido, além de estabelecer uma imbricação direta com as demandas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento indígena sul-americano, a interculturalidade crítica nos traz em conta que vivemos em uma sociedade colonizada, vista e criada sob lógicas ocidentais (Silva, 2021).

No campo dos movimentos sociais, por sua vez, alguns movimentos negros brasileiros elaboraram propostas pedagógicas que avançaram as discussões sobre poder e educação para além das perspectivas econômicas. Reivindicações negras da década de 1970, denunciaram tanto o ideal de branqueamento expresso em livros didáticos e práticas pedagógicas escolares, quanto a ausência do enfoque sobre a história da população negra como

sujeito ativo da história nacional. A Pedagogia Interétnica e a Pedagogia Multirracial, implantadas em Salvador e no Rio de Janeiro, respectivamente, são propostas que incluíram conteúdos relativos às relações étnico-raciais na (re)estruturação de seus planos educativos (Lima, 2004, 2009).

Finalmente, com o início do século XXI, a histórica atuação e representatividade política do movimento negro brasileiro, com apoio do Governo Federal, pautou e politizou debates sobre raça e racismo no campo do currículo, por meio do âmbito legislativo. Na área da Educação, houve inclusão de políticas, programas e ações orientadas à valorização e incorporação de componentes históricos e culturais de matriz africana no currículo das instituições educativas. A obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica, que está em vigor desde 2003 por meio da Lei 10639/03, tornou esse ordenamento social um direito das crianças e um dever do Estado. Juridicamente, alterou o art.26-A e incluiu o art. 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). E, com a promulgação da Resolução 1/2004, a qual institui as DCNERER (Brasil, 2004), os programas de formação inicial e continuada de professores também passaram a responder a essa normativa.

Esse arcabouço legislativo da ERER no Brasil, encontra justificativa em experiências de vida das populações negras e indígenas que estão, social e historicamente, marcadas pelo racismo. O Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (AFRO-CEBRAP), em parceria com a Porticus, lançou em 2023 o estudo “Desigualdades Raciais e Primeira Infância”. Dentre as diversas estatísticas esse estudo comprovou que em todas as regiões brasileiras a matrícula das crianças negras

em creche é menor que a das crianças brancas. Neste caso, a região Sul é a que apresenta a maior taxa de desigualdade. Além das crianças brancas serem maioria nas creches, os dados demonstram que elas também acessam esses espaços mais cedo do que as crianças negras.

Esse cenário evidencia que, apesar dos esforços e conquistas legislativas, a realidade não é ainda tão próspera para as crianças negras. Por isso, as instituições de Educação Infantil têm de estar em toda parte e reconhecer sua função social de transformação de seus espaços educativos em lugares de afeto, acolhimento e representatividade. Nesses contextos a socialização entre as crianças permite a “[...] convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, [...]” (Brasil, 2006, p. 35).

As diferentes dimensões de cuidar e educar que percorrem as atividades pedagógicas da Educação Infantil, como o afeto, a relação com a família, a religiosidade e a socialização, precisam considerar marcadores histórico-culturais da população negra, trazendo as referências desse grupo e sua herança ancestral africana para o cotidiano escolar, incluindo as abordagens curriculares. Essa atuação é promotora da construção de uma identidade étnico-racial negra e de sentimentos de pertença social positivos.

### 3 ENTRE DIREITOS E DESAFIOS

Se pautarmos a argumentação deste ensaio pela área do Direito, a inclusão da EREER pode ser mobilizada como um direito público subjetivo e coletivo da população brasileira. O termo subjetivo, especificamente,

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade

de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) (Duarte, 2004, p. 113).

A conquista da EREER em âmbito legislativo, como norma obrigatória a ser cumprida por todas as escolas situadas em território nacional, permite que cada um dos estudantes brasileiros demande conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Trata-se, portanto, de um direito subjetivo.

No que se refere ao direito coletivo, consideram-se que histórias e culturas africanas e afro-brasileiras são constituidoras da identidade social de todas as pessoas educadas em território nacional. Isso porque, conforme afirma Silva (1995), as africanidades brasileiras são as raízes da cultura brasileira que têm origem africana e fazem parte da realidade do país. Isto é, referem-se tanto ao modo de ser, de viver e de organizar lutas quanto às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do cotidiano local.

Heranças histórico-culturais de matriz africana constituem o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico do Brasil, afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). Nesse sentido, as influências do tronco linguístico africano bantu e iorubá, por exemplo, atribuem especificidades à língua portuguesa falada no Brasil. As manifestações populares brasileiras como as celebrações carnavalescas e as procissões religiosas têm ritmos e musicalidades permeadas por heranças africanas. Organizações sociais coletivas fundadas no período colonial brasileiro, como os quilombos e as irmandades religiosas são evidências de uma tecnologia ancestral, herdada de África (Nascimento, 1994) Nessa

perspectiva, toda e qualquer pessoa que resida ou tenha sido educada em território nacional será, de alguma forma, influenciada por africanidades brasileiras, já que se trata de um elemento sócio-histórico, constituidor da identidade nacional. Por isso, é pertinente reconhecer que esse legado se trata de um direito coletivo das pessoas educadas no Brasil. Conforme afirmam as DCNERER,

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana **não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros**, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (Brasil, 2004, p. 17, grifo nosso)

No que se refere aos desafios educacionais, o enfrentamento ao eurocentrismo merece destaque. A produção de conhecimento elaborada e pensada por pensadores europeus e para o contexto europeu, que busca um alcance universal dessas produções para contextos sócio-políticos diversos, como o brasileiro, é entendida como eurocêntrica. Muitas pesquisas em EREER apontam que as produções eurocêntricas compõem, ainda hoje, boa parte do referencial teórico do currículo escolar (Régis, 2018; Silva, 2021). Contudo, o legado histórico-cultural que constituiu e constitui a identidade étnico-racial brasileira é fortemente demarcado por heranças de matriz indígena e africana. Disso decorre a obrigatoriedade da promoção de uma educação que supere o privilégio da perspectiva eurocêntrica, como base referencial curricular.

A manutenção do conservadorismo do legado eurocêntrico na Educação é uma forma de resistência que se organiza não apenas no cotidiano escolar, mas nas políticas curriculares. Em vista de retificar a pertinência do legado histórico-cultural africano e afro-brasileiro, colocando em xeque o privilégio eurocêntrico, evidenciam-se idas e vindas

governamentais no que se refere às orientações curriculares produzidas pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2006, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, o MEC publicou o manual Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Escrito por especialistas em EREER esse manual justifica, explica e exemplifica o trabalho sobre relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, divididos por níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil.

Uma década depois, em 2017, o MEC publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No que se refere à Educação Infantil, o documento não nomeia a dimensão das relações étnico-raciais e apresenta uma abordagem superficial e generalista ao retomar o discurso da diversidade, desconsiderando o viés propositivo das políticas de ações afirmativas para o combate ao racismo. Ao destacar o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” o documento afirma que nas experiências escolares das crianças pequenas elas devem “[...] valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (Brasil, 2017, p. 40). Vale destacar que reconhecer as diferenças não implica, necessariamente, problematizar e politizar as desigualdades.

Assim, para contrapor-se ao legado eurocêntrico e dar vazão à politização histórico-cultural das heranças africanas no currículo escolar, advogamos o conceito de afrorreferenciar o currículo. Afrorreferenciar significa eleger centralidades ontológicas e epistemológicas de matriz africana como um referencial teórico-conceitual. Molefi Asante (2016) afirma que a população negra em diáspora, isto é, a população negra localizada fora do continente africano, está deslocada do centro de si. Este autor considera que para além das forçosas e violentas desterritorializações geográficas, estas pessoas foram



convocadas a deslocarem-se de valores e preceitos que compunham suas subjetividades. O conceito de afrocentricidade prevê que pessoas negras possam mobilizar uma busca por si, mediada por referências africanas. Esse conceito ancora a proposta de afrorreferenciar o currículo. E, encontra respaldo ético, político e jurídico nas políticas de ações afirmativas, as quais têm como meta garantir o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional.

No campo das políticas educacionais no Brasil, as DCNEI (Brasil, 2009) determinam que creches e pré-escolas devem assumir a responsabilidade de tornarem-se espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, promovendo equidade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso aos bens culturais. Além do campo legislativo, esse empenho curricular em pluriversalizar o currículo precisa encontrar reflexo no campo da formação inicial e continuada de professores, posto que o investimento permanente na qualificação e no aprimoramento da atividade docente é tarefa fundamental (Gatti, 2014).

Assim, afrorreferenciar o currículo se apresenta como um desafio à formação de professores e atividades docentes voltadas à educação das infâncias porque pressupõe alterações curriculares implicadas em ordenar um processo de justiça social que reclama a necessidade de manter e recuperar a centralidade em ancestralidades, histórias e culturas de matriz africana (Asante, 2016), ressaltando como isso é decisivo para a construção de uma identidade étnico-racial negra positiva.

### 3.1 Afroconceber as infâncias

Na canção Filosofia do Samba (1971), o compositor brasileiro Antonio Candeia Filho, popularmente conhecido por Candeia (1935-1978), ampliou o sentido

das palavras cego e mudo. “Cego é quem só vê onde a vista alcança [...] mudo é quem só se comunica com palavras”. Nesses versos, o músico nos convoca a recuperar um elemento fundante ao processo de educação – a cosmopercepção. Esse conceito africano, cunhado pela cientista Oyèrónké Oyěwùmí (2022), é utilizado para elucidar como as distintas dimensões corpo-sensoriais se relacionam com a mente. Nesse sentido, aprender é um ato que congrega o sentir, o experienciar e o abstrair, em um movimento interrelacional.

As DCNEI (Brasil, 2009) e teorias curriculares que pensam educação das crianças, como a pedagogia montessoriana por exemplo, reconhecem a categoria das experiências infantis como uma dimensão importante ao processo de aprender. As perspectivas afrorreferenciadas que pautamos neste ensaio, por sua vez, evidenciam a cosmopercepção (Oyěwùmí, 2022) como um elemento característico da condição humana. Na perspectiva da aprendizagem, tal processo vai além da educação de crianças pequenas. A cosmopercepção é, por assim dizer, um processo de aprendizagem vitalício.

Conforme apontam estudos de Renato Santos Jr. (2019a, 2019b), compreender a infância por meio de um referencial teórico-conceitual afrocentrado, isto é, afroconceber a infância, implica em demarcá-la como um estado de vida imanente aos seres humanos. A argumentação desse autor nega a infância como uma fase da vida que se localiza apenas no presente das crianças e no passado dos adultos. No Brasil, manifestações culturais de matriz africana exemplificam essa concepção. Em muitos daqueles contextos, a ação de brincar, bastante relacionada à infância, torna-se também um marcador cultural da vida adulta. Nessas manifestações os personagens brincantes são mestres populares que dominam, lideram e ensinam sobre o universo de brincadeiras

tradicionais afro-brasileiras e indígenas como o cacuriá, o bumba-meu-boi e o maracatu.

Na área da Educação, quando abordamos historicamente a infância, é pertinente registrar que, por muito tempo, a literatura científica dedicou à criança um não-lugar dentre as identidades que compunham as sociedades (Ariès, 1978). Contudo, ao longo do século XX ganharam força estudos clássicos sobre a infância (Vygostky, 1993; Piaget 1973). Tais estudos tanto determinavam o período etário correspondente à esta fase da vida quanto buscavam compreender o processo de desenvolvimento humano. O reconhecimento de características psicossociais relacionadas ao tempo da infância foi um passo grandioso. Por outro lado, o isolamento de determinadas características humanas associadas, exclusivamente, à esta fase da vida é uma limitação dessa compreensão de infância. Será que a aprendizagem por meio da oralidade e da musicalidade é uma característica apenas da infância?

No que se refere à determinação dessa fase da vida, é importante considerar que respaldos jurídicos que determinam medidas de apoio e proteção à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e as próprias DCNEI (Brasil, 2009), precisam demarcar um início e fim para essa etapa, a fim de que possam regular boas condições de vida a quem se encontra na infância. A questão que se coloca não põe em questionamento tais determinações legais, o que se quer tensionar são as formas como as relações intergeracionais concebem o sentido de infância. Em outras palavras, por que os adultos, responsáveis por essas crianças, nem sempre reconhecem a infância fora do espaço-tempo que vai dos 0 aos 5 ou 6 anos de idade? Nas escolas da educação básica do Brasil por exemplo, muitas crianças recém-chegadas ao ensino fundamental, têm negligenciadas suas experiências infantis: há pouco ou nenhum

espaço para aprender por meio da corporeidade; para fantasiar o mundo projetado pelo poder da oralidade; para ativar memórias ancestrais manifestas por meio da musicalidade; para incentivar a ludicidade como espírito potencializador de suas existências. O sentido de infância vai sendo relegado a um lugar secundário e inferior e, aos seres resistentes, atribui-se a negativa conotação de “infantis”.

Afroconceber as infâncias transcendem essa realidade porque permite reconhecer o caráter imanente da infância em todos os estágios da vida. Características como ludicidade e corporeidade, nessa perspectiva, não podem se restringir à fase da infância. Trata-se de dimensões subjetivas, necessária ao bem viver, porque são capazes de produzir animação e vivacidade, irredutivelmente qualitativa e nivelada de forma ativa (Santos Jr., 2019a). Tal percepção implica em restabelecer a infância como condição humana capaz de reunir experiências restauradoras e ações políticas transformadoras e democráticas, conforme ensinamentos ancestrais de histórias que, na tradição iorubá, são consideradas sagradas.

Os iorubás são um dentre os grupos étnicos africanos que foram trazidos ao Brasil durante o período colonial. Africanidades iorubanas refizeram-se em território brasileiro e preencheram a identidade nacional com suas potencialidades de saber e poder, manifestas por meio de modos de ser e existir. Dentre essas africanidades, os *itans*, heranças histórico-culturais de matriz africana, são histórias sagradas que, sobre o sentido de infância, trazem alguns ensinamentos.

Conta-se que há algum tempo, numa aldeia africana, Iku – A Morte – colocou armadilha em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos que caíam nas suas arapucas, dando um fim adiantado a vida das pessoas daquela aldeia. O terror se alastrou entre os

humanos. Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros, muitos se juntaram para pôr fim a tal ameaça, mas nenhum deles obteve sucesso. Foi então que Ifá, o oráculo da região, invocou os Ibejis, as crianças gêmeas, para assumirem tal tarefa. Ninguém acreditou que duas crianças conseguiriam acabar com a carnificina de Iku, porém, os Ibejis bolaram um plano para enganar a morte. Enquanto um dos gêmeos tocava tambor o outro convidava Iku para dançar. A Morte logo se encantou pelo sacolejo dos gêmeos e pôs-se a dançar, sem parar. Iku se desgastava em exaustão enquanto os gêmeos se alternavam na batucada. A brincadeira foi tão longa que Iku desistiu de continuar sua matança e deixou finalmente a aldeia em paz. Para agradecer o fim da ameaça de morte, os gêmeos foram presenteados com muitos doces e brinquedos pelos aldeões.

Nesta história, a infância irrompe como uma existência disruptiva que “[...] recobre a possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurais sobre o mundo” (Santos Jr., 2019, p. 63), vasculhando possibilidades pouco frequentada por velhos problemas. Isso implica considerar a novidade e a capacidade de reinvenção como condição necessária à vida humana.

À noite, quando reuníamos em volta de uma fogueira mais de cinzas do que de fogo, a combustão maior vinha de nossos lamentos. E, em uma dessas noites de macambúzia fala, de um estado tal de banzo, como se a dor nunca mais fosse se apartar de nós, uma mulher, a mais jovem da desfalcada roda, trouxe uma boa fala. Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho. A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido de seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequeninhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a

vida dele já estava escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais. (Evaristo, 2018, p. 121-122)

Afroconceber a infância envolve contaminar-se daquilo que nos anima, que nos entusiasma: brincar, ouvir e contar histórias, dançar, cantar, criar, ser curioso, enfim, experienciá-la como um estado permanente da existência humana.

Na canção Filosofia do Samba (1971), o compositor brasileiro Antonio Candeia Filho, popularmente conhecido por Candeia (1935-1978), ampliou o sentido das palavras cego e mudo. “Cego é quem só vê onde a vista alcança [...] mudo é quem só se comunica com palavras”. Nesses versos, o músico nos convoca a recuperar um elemento fundante ao processo de educação – a cosmopercepção. Esse conceito africano, cunhado pela cientista Oyèrónké Oyèwùmí (2022), é utilizado para elucidar como as distintas dimensões corpo-sensoriais se relacionam com a mente. Nesse sentido, aprender é um ato que congrega o sentir, o experienciar e o abstrair, em um movimento interrelacional.

As DCNEI (Brasil, 2009) e teorias curriculares que pensam educação das crianças, como a pedagogia montessoriana por exemplo, reconhecem a categoria das experiências infantis como uma dimensão importante ao processo de aprender. As perspectivas afrorreferenciadas que pautamos neste ensaio, por sua vez, evidenciam a cosmopercepção (Oyèwùmí, 2022) como um elemento característico da condição humana. Na perspectiva da aprendizagem, tal processo vai além da educação de crianças pequenas. A cosmopercepção é, por assim dizer, um processo de aprendizagem vitalício.

Conforme apontam estudos de Renato Santos Jr. (2019a, 2019b), compreender a infância por meio de um referencial teórico-conceitual afrocentrado, isto é, afroconceber a



infância, implica em demarcá-la como um estado de vida imanente aos seres humanos. A argumentação desse autor nega a infância como uma fase da vida que se localiza apenas no presente das crianças e no passado dos adultos. No Brasil, manifestações culturais de matriz africana exemplificam essa concepção. Em muitos daqueles contextos, a ação de brincar, bastante relacionada à infância, torna-se também um marcador cultural da vida adulta. Nessas manifestações os personagens brincantes são mestres populares que dominam, lideram e ensinam sobre o universo de brincadeiras tradicionais afro-brasileiras e indígenas como o cacuriá, o bumba-meu-boi e o maracatu.

Na área da Educação, quando abordamos historicamente a infância, é pertinente registrar que, por muito tempo, a literatura científica dedicou à criança um não-lugar dentre as identidades que compunham as sociedades (Ariès, 1978). Contudo, ao longo do século XX ganharam força estudos clássicos sobre a infância (Vygostky, 1993; Piaget 1973). Tais estudos tanto determinavam o período etário correspondente à esta fase da vida quanto buscavam compreender o processo de desenvolvimento humano. O reconhecimento de características psicossociais relacionadas ao tempo da infância foi um passo grandioso. Por outro lado, o isolamento de determinadas características humanas associadas, exclusivamente, à esta fase da vida é uma limitação dessa compreensão de infância. Será que a aprendizagem por meio da oralidade e da musicalidade é uma característica apenas da infância?

No que se refere à determinação dessa fase da vida, é importante considerar que respaldos jurídicos que determinam medidas de apoio e proteção à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) e as próprias DCNEI (Brasil, 2009), precisam demarcar um início e fim para essa etapa, a fim de que possam regular boas

condições de vida a quem se encontra na infância. A questão que se coloca não põe em questionamento tais determinações legais, o que se quer tensionar são as formas como as relações intergeracionais concebem o sentido de infância. Em outras palavras, por que os adultos, responsáveis por essas crianças, nem sempre reconhecem a infância fora do espaço-tempo que vai dos 0 aos 5 ou 6 anos de idade? Nas escolas da educação básica do Brasil por exemplo, muitas crianças recém-chegadas ao ensino fundamental, têm negligenciadas suas experiências infantis: há pouco ou nenhum espaço para aprender por meio da corporeidade; para fantasiar o mundo projetado pelo poder da oralidade; para ativar memórias ancestrais manifestas por meio da musicalidade; para incentivar a ludicidade como espírito potencializador de suas existências. O sentido de infância vai sendo relegado a um lugar secundário e inferior e, aos seres resistentes, atribui-se a negativa conotação de “infantis”.

Afroconceber as infâncias transcendem essa realidade porque permite reconhecer o caráter imanente da infância em todos os estágios da vida. Características como ludicidade e corporeidade, nessa perspectiva, não podem se restringir à fase da infância. Trata-se de dimensões subjetivas, necessária ao bem viver, porque são capazes de produzir animação e vivacidade, irredutivelmente qualitativa e nivelada de forma ativa (Santos Jr., 2019a). Tal percepção implica em restabelecer a infância como condição humana capaz de reunir experiências restauradoras e ações políticas transformadoras e democráticas, conforme ensinamentos ancestrais de histórias que, na tradição iorubá, são consideradas sagradas.

Os iorubás são um dentre os grupos étnicos africanos que foram trazidos ao Brasil durante o período colonial. Africanidades iorubanas refizeram-se em território brasileiro e preencheram a

identidade nacional com suas potencialidades de saber e poder, manifestas por meio de modos de ser e existir. Dentre essas africanidades, os *itans*, heranças histórico-culturais de matriz africana, são histórias sagradas que, sobre o sentido de infância, trazem alguns ensinamentos.

Conta-se que há algum tempo, numa aldeia africana, Iku – A Morte – colocou armadilha em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos que caíam nas suas arapucas, dando um fim adiantado a vida das pessoas daquela aldeia. O terror se alastrou entre os humanos. Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros, muitos se juntaram para pôr fim a tal ameaça, mas nenhum deles obteve sucesso. Foi então que Ifá, o oráculo da região, invocou os Ibejis, as crianças gêmeas, para assumirem tal tarefa. Ninguém acreditou que duas crianças conseguiriam acabar com a carnificina de Iku, porém, os Ibejis bolaram um plano para enganar a morte. Enquanto um dos gêmeos tocava tambor o outro convidava Iku para dançar. A Morte logo se encantou pelo sacolejo dos gêmeos e pôs-se a dançar, sem parar. Iku se desgastava em exaustão enquanto os gêmeos se alternavam na batucada. A brincadeira foi tão longa que Iku desistiu de continuar sua matança e deixou finalmente a aldeia em paz. Para agradecer o fim da ameaça de morte, os gêmeos foram presenteados com muitos doces e brinquedos pelos aldeões.

Nesta história, a infância irrompe como uma existência disruptiva que “[...] recobre a possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurais sobre o mundo” (Santos Jr., 2019, p. 63), vasculhando possibilidades pouco frequentada por velhos problemas. Isso implica considerar a novidade e a capacidade de reinvenção como condição necessária à vida humana.

À noite, quando reuníamos em volta de uma fogueira mais de cinzas do que de fogo, a combustão maior vinha de nossos lamentos. E, em uma dessas noites de macambúzia fala, de

um estado tal de banzo, como se a dor nunca mais fosse se apartar de nós, uma mulher, a mais jovem da desfalcada roda, trouxe uma boa fala. Bamidele, a esperança, anunciou que ia ter um filho. A partir daquele momento, não houve quem não fosse fecundado pela esperança, dom que Bamidele trazia no sentido de seu nome. Toda a comunidade, mulheres, homens, os poucos velhos que ainda persistiam vivos, alguns mais jovens que escolheram não morrer, os pequeninhos que ainda não tinham sido contaminados totalmente pela tristeza, todos se engravidaram da criança nossa, do ser que ia chegar. E antes, muito antes de sabermos, a vida dele já estava escrita na linha circular de nosso tempo. Lá estava mais uma nossa descendência sendo lançada à vida pelas mãos de nossos ancestrais. (Evaristo, 2018, p. 121-122)

Afroconceber a infância envolve contaminar-se daquilo que nos anima, que nos entusiasma: brincar, ouvir e contar histórias, dançar, cantar, criar, ser curioso, enfim, experienciá-la como um estado permanente da existência humana.

### 3.2 Afroreferenciar o currículo

Um currículo afroreferenciado elege heranças histórico-culturais de matriz africana que constituem o patrimônio artístico, científico e tecnológico de uma nação como conteúdo de ensino e plano de ação pedagógico. Nesse propósito, o currículo expressa estudos e pesquisas que discorrem sobre experiências históricas vivenciadas pela população negra, ofertando projeção para compreensão e valorização de modos de ser e se relacionar diversos.

O currículo afroreferenciado representa um projeto de ação afirmativa, na medida em que, intencionalmente, propõe a inclusão educacional da população negra que, por décadas, tem sido incentivada a abandonar e/ou excluir-se das instituições escolares oficiais.

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas

[genocídio e assimilação], deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele [...] tratava-se também do lugar a ocupar na sociedade de poder. (Silva, 2007, p. 495)

É por isso que, às crianças brasileiras, é preciso garantir possibilidades de reconhecer e recuperar o conhecimento historicamente acumulado de heranças histórico-culturais de matriz africana. Este é um passo fundamental para pluriversal o currículo e combater o racismo, sem cair numa perspectiva funcional de interculturalidade (Candau, 2009), que utilizaria as heranças africanas como um cabide folclórico da diversidade, por exemplo.

Diferentes pesquisas científicas têm alertado para as várias formas de expressão que o racismo assume na educação das crianças pequenas. O estudo de Eliane Cavalleiro (1998) ratificou como as relações interpessoais, dos profissionais da educação de creches com os bebês, reproduzem o racismo. A autora concluiu que relações de afeição, manifestações de carinho, incentivo psicológicos, atenção e acompanhamento pedagógico são prioridades de bebês e crianças brancas. A pesquisa de Edmacy Souza (2016) comprovou como a presença do racismo na educação infantil se revela por meio da organização do trabalho pedagógico que, ao selecionar imagens, simbologias e representações humanas, elege apenas referências histórico-culturais e fenotipicamente brancas para serem representadas em suas instituições. A investigação de Andrea Moruzzi e Anete Abramowicz

(2015) indicou que diretrizes e normativas da educação infantil têm hesitado em oferecer orientações explícitas sobre o combate ao racismo, caindo no lugar comum de discursos políticos que despolitizam e descontextualizam experiências de prejuízos e privilégios sociais decorrentes da identidade étnico-racial das pessoas.

Historicamente, os referenciais dos estudos da infância estiveram ancorados em autores que ignoravam especificidades sobre as experiências de crianças negras. As teorias do desenvolvimento de Jean Piaget (1973) e Lev Vygotsky (1973), por exemplo, relacionam estágios de desenvolvimento infantil com a complexificação do pensamento e linguagem humana. Nessas teorias, as interações com o ambiente social são as grandes responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo dos aprendizes. Também a historiografia de Phillipe Aries (1978), afirma que o sentimento de infância se origina em conexão com o processo de escolarização e moralização da Modernidade. Como contraponto, evidencia-se que, entre os séculos XVI e XIX no Brasil, o ambiente social das crianças negras estava submetido ao regime escravagista. Como pensar os estágios de desenvolvimento cognitivo e social de crianças negras no ambiente social da escravidão ou mesmo no pós-abolição?

No Brasil republicano do início do século XX, o entendimento da Educação como um bem público não era prerrogativa política, nem o acesso à escolarização era direito subjetivo e coletivo da maioria das crianças negras. Do ponto de vista social, entre fins do século XIX e início do século XX, com o fim da escravidão como instituição política, evidenciou-se o abandono público a que foi relegada a população negra no Brasil (Gonçalves; Silva, 2000). No que se refere à educação institucional, Barros afirma que a presença da população negra nas escolas “[...] era

motivo de incômodo para o restante da população, sendo dificultada através de diversos mecanismos, desde a matrícula até o cotidiano escolar.” (Barros, 2005, p. 80). Também Jerry Dávila (2003), ao qualificar o sistema de ensino público do Rio de Janeiro, nesta mesma época, afirma que aquele sistema de ensino esteve

[...] influenciado por questões de raça, classe e gênero, em todos os seus níveis: do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção; testes e medidas; seleção e treinamento de professores; programas de saúde e higiene. (Dávila, 2003, p. 285).

Tais influências foram promotoras dos padrões de desigualdade étnico-racial que, ainda hoje, traduzem estatísticas educacionais do Brasil (PNAD, 2019).

Disso decorre afirmar que a elaboração da historicidade educacional das crianças negras, no Brasil, não pode preceder de marcadores históricos eurocêntricos. Ao universalizar a criança branca europeia como sinônimo de que é ser criança e localizar o tempo da infância numa única fase da vida, a perspectiva eurocentrada rejeita outras possibilidades de expressão da infância. É neste sentido que se mantém a política de descentralização da identidade étnico-racial de pessoas negras, e se promove a reinvenção da governação subjugada de um povo (Quijano, 2000).

Na área da Educação, desde o início do ano 2000 temos registros de propostas pedagógicas para o trabalho com crianças e para formação de profissionais da educação no Brasil, que assumem uma perspectiva disruptiva ao panorama eurocêntrico. Neste conjunto, destacamos três pedagogias que encaminham filosofias e práticas educacionais pautadas por valores de matriz africana.

Especificamente pensando na Educação Infantil, a educadora Azoilda Trindade destacou 07 aspectos afro-brasileiros pertinentes para o trabalho com crianças pequenas, são eles: energia

vital ou axé, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperatividade. A mediação pedagógica por meio desses aspectos tem como fundamento o combate à discriminação étnico-racial e a valorização e recuperação de histórias e culturas afro-ancestrais, associadas à construção de uma identidade étnico-racial negra positiva (Trindade, 2005).

A segunda proposta é a Pretagogia, pensada tanto para formação de profissionais da educação quanto para aplicação didática no currículo escolar. Sua filosofia está assentada em 07 valores afro-ancestrais: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade. A vivência das experiências cotidianas, mediadas por estes valores, tem como propósito promover a consciência da comunidade escolar sobre seu pertencimento às heranças de matriz africana (Silva, 2013).

A terceira proposta é a Pedagogia Griô. Esta pedagogia está fundamentada num paradigma pedagógico biocêntrico, isto é, em que se concebe a construção do processo educativo por meio de convivências afetivas que intensifiquem os sentidos do corpo, em conexão com os sentidos da vida dos estudantes. Assim, vida, identidade e ancestralidade são eixos centrais dessa proposta, mediados por vivências, oralidades e corporeidades inspiradas em saberes e fazeres de povos e comunidades tradicionais brasileiras, de matriz indígena e africana. (Diversitas, 2014)

Em complementaridade às pedagogias descritas, aforreferenciar o currículo manifesta-se como uma forma de enfrentamento à supremacia de referenciais eurocêntricos no campo de estudos da infância. E, implica em positivar o sentido das infâncias, recuperando e valorizando trajetórias afro-ancestrais capazes de mobilizar sensações diversas e

sentimentos de respeito, orgulho e pertencimento em relação a uma herança histórico-cultural que atente para as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Esse processo traz à tona a possibilidade de viver a infância em sua plenitude para além dos muros da escola, potencializando o (re)viver da humanidade. Tal como Conceição Evaristo relata no conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”

Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar. A maior era a nossa dificuldade interior de acreditar novamente no valor da vida. Mas sempre inventamos a nossa sobrevivência. Entre nós, ainda estava a experiente Omolara, a que havia nascido no tempo certo. Parteira que repetia com sucesso a história de seu próprio nascimento, Omolara havia se recusado a se deixar morrer. E no momento exato em que a vida milagrou no ventre de Bamidele, Omolara, aquela que tinha o dom de fazer vir as pessoas ao mundo, a conhecedora de todo ritual do nascimento, acolheu a criança de Bamidele. Uma menina que buscava caminho em meio à correnteza das águas íntimas de sua mãe. E todas nós sentimos, no instante em que Ayoluwa nascia, todas nós sentimos algo se contorcer em nossos ventres, os homens também. Ninguém se assustou. Sabíamos que estávamos parindo em nós mesmos uma nova vida. E foi bonito o primeiro choro daquela que veio para trazer a alegria para o nosso povo. O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós. E a partir daí tudo mudou. Tomamos novamente a vida com as nossas mãos (Evaristo, 2018, p.122).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não fosse o tempo, a infância das crianças teria dominado o universo, poetiza Sérgio Vaz (2007). Não fosse a imposição conceitual de perspectivas teóricas que encerram a infância, que quebram com a continuidade da oralidade, da memória, da musicalidade, da

corporeidade, da ludicidade, da espiritualidade e do comunitarismo como características imanentes da vida humana, é possível que o ânimo da vida – o axé da infância – estivesse espalhado entre nós.

Resgatar o ânimo da vida é tarefa urgente para a população negra. A escola, como locus de acolhimento de infâncias, não pode se resguardar de tal tarefa. O currículo precisa incluir conteúdos de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, transversalizando e incorporando-os em metodologias educacionais de referencial teórico diversificado, conforme orientam as DCNERER. Cuidar e educar, pilares centrais da educação das crianças, também devem ser compreendidos em afroperspectiva de forma a valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados por africanos e seus descendentes brasileiros, desde as formas individuais até as coletivas.

Na educação escolar, é necessário explicitar a presença das dimensões culturais negras no legado cultural brasileiro para promover processos de reparação afetiva e social que permitam aos aprendizes orgulharem-se das histórias que carregam, descolonizando a perspectiva ocidental que unifica a cosmovisão eurocêntrica como sabedoria hegemônica. Nesse sentido, (re)viver o legado histórico-cultural de matriz africana no processo educativo das infâncias trata-se de um direito público subjetivo e coletivo que requer uma ação pedagogicamente implicada e contextualizada. Esse ato confere a possibilidade de reescrever os sentidos da existência humana recuperando a condição da coexistência do belo e do feio, do bem e do mal, do doce e do amargo, do feminino e do masculino, do bom e do ruim e de muitas outras características humanas que constituem nossas identidades, como é o caso da coexistência do ser adulto e ser criança, mediados pelo (re)viver da infância nos diferentes estágios da vida humana. As



DCNERER (Brasil, 2004) não poupam esforços em orientar revisões curriculares no sentido de construir relações étnico-raciais positivas e de engajar profissionais da educação em processos políticos e pedagógicos de combate ao racismo.

O referencial teórico deste ensaio, materializa um dentre os desafios pedagógicos da educação para a infância, pois implica uma quebra de paradigmas que alteram as fronteiras escolares, desde os muros das instituições às práticas pedagógicas. Implica também numa (re)centralização da identidade étnico-racial negra no currículo escolar que pode ser estabelecida por meio do convívio com a comunidade negra, na perspectiva de produzir, cultivar e resgatar memórias da ascendência africana no Brasil.

Vale destacar que para obter êxito em aforreferenciar os currículos os profissionais da educação não podem improvisar nem superficializar as práticas pedagógicas para incluir histórias e culturas afro-brasileiras e africanas no cerne de seus projetos educacionais. Neste sentido, as DCNERER indicam que temos pedagogias por criar. Vocês, profissionais da educação, pesquisadores, militantes, legisladores, políticos, estão prontas(os) para deixar (re)viver infâncias e (re)começar outras pedagogias?

## REFERÊNCIAS

AFRO-CEBRAP. Núcleo de Pesquisa e Formação em Raça, Gênero e Justiça Racial. **Desigualdades raciais na primeira infância**. Porticus, 2023, 60pp.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

ARIËS, Phillipe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico

ocidental: introdução a uma ideia. **Ensaio Filosóficos**, v. 14, dez., 2016.

BARROS, Surya A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005.

BRASIL (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Lei 10639 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n.º 8069**. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, Ministério da Educação/ SECADI, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** População por cor ou raça. Agência IBGE Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>.

CANDAU, Vera M. F. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. **Congresso Ibero Americano de Educação na América Latina (CIEHLA)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

CANDAU, Vera M. F ; OLIVEIRA, Luis F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26 , n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANDEIA, Antonio. **Filosofia do Samba**. Equipe. Raiz. Brasil, 1971.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149. São Paulo, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil . Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness:** race and social policy in Brazil, 1917-1945. Duke University Press, 2003.

DIVERSITAS. Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos. **Dossiê da Pedagogia Griô**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. Ano 2, n. 3. São Paulo: 2014.

DUARTE, Clarice S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2008.

GATTI, Bernadete A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: revista do departamento de educação da UNIFESP**, v. 2, n. 1, p. 8-26, 2014.

GONÇALVES, Luis Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 134-158, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-47, 1997.

LIMA, Ivan da C. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LIMA, Ivan da C. **As pedagogia do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MCLAREN, Peter; TORRES, Rodolfo. Racism and multicultural education: rethinking 'race' and 'whiteness' in late capitalism. In: MAY, Stephen. **Critical multiculturalism**. Routledge. p 54-91, 2005.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico?. **Revista De Administração Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 2, 320-332, 2011.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. F. (2000), **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. RJ: Ed. Vozes.

MORUZZI, Andreia; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e Currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, p. 199–214, 2015.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. **Sankofa: Resgate da cultura afro-brasileira**. volume 1. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

OLIVEIRA Inês B.; SUSSEKIND, Maria L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1–20, 2017.

OYĔWÙMÍ, Oyeronkè. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects**. 391–415pp. New York: Routledge, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris, 10 de dez. 1948, disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PIAGET, Jean. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. *In*: PIAGET, Jean. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA [PNAD]. **PNAD Educação 2019**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. IBGE, 2019.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power, eurocentrism and Latin America. **Neplanta: Views from the south**, v. 1, n. 3, p. 533–580, 2000.

RÉGIS, Katia. O Currículo. *In*: SILVA, Paulo V. B.; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Ap.

(org). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

SANTIAGO, Flavio. **O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SANTOS JR., Renato N. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 31, p. 53–70, 2019a.

SANTOS JR., Renato N. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 127–142, 2019b.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, p. 489–506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Africanidades. **Revista do Professor**. Porto Alegre, p.29–30, 1995a.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Mec: Secad, 1995.

SILVA, Mariana M. de C. **Pedagogia à lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de**

universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SOUZA, Edmacy Q. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

TRINDADE, Azoilda L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Valores Afro-brasileiros na Educação**. Boletim 22. Novembro, 2005.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. São Paulo: Saraiva, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, VERA M. F. (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, pp.12–41, 2009.



**MARIANA MARTHA  
CERQUEIRA SILVA**

É Professora Substituta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba. Graduada em Pedagogia (2006) pela Universidade de São Paulo (USP), mestre (2014) e doutora (2021) em Educação pela UFSCar. Desenvolveu estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal.