

Atribuição BB CY 4.0

“E EU NÃO SOU UMA CRIANÇA?": POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTRA- ADULTOCÊNTRICA E CONTRACOLONIAL

Otavio Henrique Ferreira da Silva¹
Diego dos Santos Reis²

Resumo

O artigo objetiva contribuir com os debates da pedagogia da infância, partindo da crítica às desigualdades enfrentadas pelas crianças negras no Brasil, diante de uma sociedade estruturada pela colonialidade e pelo adultocentrismo. A metodologia segue uma perspectiva ensaística alinhada aos estudos contracoloniais e emancipatórios das infâncias, baseada em uma ético-ontoepistemologia ativista. Em diálogo com obras de autores/as que tensionam a matriz eurocêntrica da ciência hegemônica e os modelos universalistas das infâncias, aponta-se que o Estado brasileiro tem se mostrado historicamente em dívida com as crianças negro-periféricas e, mesmo no período pós-redemocratização, há um recrudescimento da violência endereçada a elas, com consequências notórias em seus itinerários formativos. Trata-se, por fim, de destacar como as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil são fundamentais para o enfrentamento da necropolítica e das necroinfâncias.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pesquisador Produtividade da UEMG – PQ/UEMG. E-mail: otavio.silva@uemg.br

² Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: diegoreis.br@gmail.com

Palavras-chave

Educação Infantil; Infâncias Negras; Contracolonial; Adultocentrismo; Relações Étnico-Raciais.

Recebido em: 30/03/2025
Aprovado em: 23/07/2025

“AND I’M NOT A CHILD?": FOR A COUNTER-ADULTOCENTRIC AND COUNTERCOLONIAL CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

10

The article aims to contribute to debates on childhood pedagogy, starting from criticism of the inequalities faced by black children in Brazil, in the face of a society structured by coloniality and adult-centrism. The methodology follows an essayistic perspective aligned with countercolonial and emancipatory childhood studies, based on an activist ethical-ontoepistemology. In dialogue with works by authors who stress the Eurocentric matrix of hegemonic science and the universalist models of childhood, it is pointed out that the Brazilian State has historically shown itself indebted to black-peripheral children and, even in the post-redemocratization period, there is a resurgence of violence directed at them, with notable consequences for their educational itineraries. Finally, it is about highlighting how anti-racist pedagogical practices in early childhood education are fundamental to confronting necropolitics and necro-infancy.

Keywords

Childhood education; Black childhoods; Countercolonial; Adultcentrism; Ethnic-racial relations.

Introdução

Os estudos das relações étnico-raciais na educação das crianças de 0 a 5 anos, nos últimos anos, têm indicado mudanças significativas nas análises concernentes ao espaço/tempo e à compreensão das especificidades de bebês e crianças, cujos corpos, desde a primeiríssima infância, são alvos de processos de racialização. A pergunta que figura no título, tomada de empréstimo ao manifesto de Sojourner Truth (2020) – *e eu não sou uma mulher?* –, nessa direção, interpela clivagens que separam crianças e menores, segundo seu pertencimento étnico-racial. Com Abramowicz e Oliveira (2012), entendemos que, para além de uma pedagogia da educação infantil, é preciso trabalhar na construção de uma pedagogia que considere as crianças a partir de seus recortes territoriais, raciais, de gênero/sexualidade, sociais.

Em pesquisa recente (Silva, 2022), buscou-se destacar a relação entre os oprimidos da pedagogia de Paulo Freire e a população das periferias do Sul Global³, como no caso do Brasil, haja vista que a periferia é habitada, sobretudo, por pessoas negras – isto é, pretas e pardas –, em situação de exclusão econômica e com menos anos de escolaridade, mas que desejam que suas crianças tenham acesso a uma educação infantil de qualidade, com cuidado, atenção e afetividade demandados nessa etapa. O contexto de opressão em que vivem as crianças das periferias brasileiras, no entanto, os estigmas e estereótipos que marcam as suas vivências colocam-nas na mira da necropolítica (Mbembe, 2018) e daquilo que, com Azoilda Loretto da Trindade (2002), podemos nomear de *morte em vida*: a invisibilidade.

Diante de uma sociedade estruturada pela colonialidade e pelo adultocentrismo, atravessada pelo racismo em todos os seus âmbitos, o enfrentamento às práticas de violência, materiais e simbólicas, estruturais e institucionais, requer a crítica ativa e intransigente às *necroinfâncias* (Noguera, 2020; Reis, 2021). Sobretudo, nos espaços formativos e educacionais formais, nos quais pesquisas recentes têm apontado serem reprodutores de preconceitos

³Conforme de aponta Freire “No Brasil, estamos na periferia, profundamente dependentes dos centros financeiros do Norte. Nossa dependência nos mantém pobres, e essa pobreza torna as contradições sociais mais visíveis por toda parte, nas ruas de São Paulo, por exemplo. No Norte, o poder e a riqueza tornam mais fácil esconder as contradições, as desigualdades e a exploração. O processo, no entanto, é similar – a dominação –, mas as culturas vivas nos rodeiam com imagens de sociedades muito diferentes entre si” (Freire; Shor, 1986, p. 88).

e discriminações voltadas a bebês e crianças pequenas (Cavallero, 2000). Nesses espaços, muitas vezes, vigora uma concepção adultocêntrica da formação, em que prevalece uma estrutura verticalizada na relação entre adulto e criança, que condiciona as crianças apenas num vir a ser, sobressaindo nesta relação o poder e os interesses dos adultos e da sociedade através da adaptação dos corpos e mentes infantis (Rosemberg, 1976; D'Almeida, 2009; Santiago; Faria, 2015; Noguera, 2019; Noguera; Alves, 2019).

A colonialidade (Quijano, 2005), por sua vez, prolonga os efeitos coloniais e suas violências, ainda que sob a vigência do Estado Democrático de Direito, pois opera a continuidade de formas de controle e de colonização das mentes e dos imaginários, além da autocolonização, por meio da qual criam-se relações de dependência com as estruturas, repertórios e culturas coloniais (Fanon, 2008). As evidências da colonialidade na sociedade atual perpassam as relações de violência de gênero, racismo, exclusão social e opressão nas infâncias, tudo isso como uma herança do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, responsável pela implantação dessa tecnologia de poder em solo brasileiro e nos demais países colonizados (Carneiro, 2005; Bispo dos Santos, 2015; Gomes, 2017; 2020; Krenak, 2020).

Nas trilhas de Antônio Bispo dos Santos (2015; 2020; 2023), a oposição a este projeto de desumanização impõe a defesa de uma experiência concreta e histórica, inclusive no que concerne às infâncias e sua formação, e não apenas teórica. A defesa de um trabalho pedagógico emancipatório na educação infantil, contra-adultocêntrico e contracolonial, tem como pressupostos para sua construção: 1) a análise sobre a constituição e as condições das infâncias no Brasil; 2) a necessidade de uma pedagogia com as crianças que rompa com marcas coloniais e adultocêntricas no processo formativo; e 3) as normativas antirracistas que orientam a educação nacional (Brasil, 2003; 2008; 2009).

A metodologia do artigo trata-se de ensaio teórico alinhado aos estudos contracoloniais (Bispo dos Santos, 2015; 2020; 2023) e emancipatórios das infâncias, baseada em uma ético-ontoepistemologia ativista. Conforme aponta Stetsenko (2021), a ético-ontoepistemologia ativista entende que agenda científica contemporânea está alinhada aos interesses capitalistas-coloniais, por isso, os estudos científicos que não assumem um posicionamento político a serviço da mudança de uma realidade social excludente, racista, machista, aporofóbica e adultocêntrica, estará reforçando o *status quo* sociopolítico e

econômico hegemônico. Assim, há neste texto explicitamente a defesa de uma educação infantil antirracista, que articulará os saberes dos estudos da infância com os saberes contracoloniais, fundamentais para fazer existir nas práticas educativas da educação infantil a valorização dos saberes negros e indígenas como forma também de defesa, garantia de direito e respeito às crianças e as suas diferentes infâncias no ambiente educativo institucionalizado, visto que ser negro, indígena e criança é estar no lugar de periférico e de Outro no mundo moderno-eurocolonial (Noguera, 2019; Noguera; Alves, 2019). Desse modo, nossa organização ontológica e epistemológica se alinhada “a *ontoepistemologia transformadora* [que] opera com a noção de ser-saber-fazer como um processo unificado (embora não uniforme). Isso vai ao encontro – e também é uma ampliação – da conhecida máxima marxista de que, para conhecer o mundo, devemos mudá-lo” (Stetsenko, 2021, p. 25). Em uma sociedade racista, machista, aporofóbica e adultocêntrica como a brasileira, a mudança precisa começar na educação das crianças ainda na primeira infância.

Nestes termos, para nossa construção epistemológica os diálogos partem de obras de autores/as que tensionam a matriz eurocêntrica da ciência hegemônica e os modelos universalistas das infâncias, onde aponta-se que o Estado brasileiro tem se mostrado historicamente em dívida com as crianças negro-periféricas e, mesmo no período pós-redemocratização, há um recrudescimento da violência endereçada a elas, com consequências notórias em seus itinerários formativos. Assim, problematiza-se, em um primeiro momento, a relação entre ser criança negra e o Outro da colonialidade, condição esta que, de forma escancarada, tem operado o governo das infâncias negras no país e operado em reforço das políticas de morte desde o ventre. Na sequência, a problematização se desloca para os limites e possibilidades de uma pedagogia da infância que considere, em seu ponto de partida, a questão socioracial em seus processos formativos. Por fim, inspirado no legado de Paulo Freire, notório educador popular e comprometido com projetos contracoloniais, elabora-se uma proposição-manifesto, no sentido de ampliar o horizonte da crítica no enfrentamento ao projeto adultocêntrico-colonial.

Necroinfâncias

O Estado brasileiro tem se mostrado, historicamente, em dívida com as crianças negras. Se a não garantia da cidadania real e plena para a população

negra e periférica já se constitui como uma questão social notória na República, no período pós-redemocratização do Brasil, apesar da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), observa-se uma intensificação da violência contra as crianças negras. A partir da década de 1990, isso se torna ainda mais explícito por meio de uma série de chacinas que têm como vítimas crianças e jovens negros, pretos e pardos, assassinados ou desaparecidos forçadamente por agentes da segurança pública:

No período de democratização do país parece não apenas haver uma manutenção do que estava posto ao atendimento e à visão sobre as crianças negras pobres, mas, o aprofundamento da violência contra elas. Os direitos, contidos tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto das Crianças e Adolescentes, estão distantes de serem usufruídos por elas, o que se tem percebido é certa legitimidade de mortes de crianças negras pobres, ou seja, à medida que o próprio Estado passa a contabilizar a morte, como demonstrado, é porque a vida não tem o devido valor (Gomes; Teodoro, 2021, p. 15).

Ao retirar a cidadania do campo jurídico-formal e trazê-la para o campo social, real e pleno, são explicitadas em outras situações os obstáculos no acesso a direitos fundamentais, agravado pelas desigualdades de raça, gênero/sexualidade, território, classe, etária. Quanto a esta última, quanto mais nova a criança, mais excluída da condição de cidadania plena ela estará (Rosemberg, 2013); e, para a criança negra em situação de vulnerabilidade econômica, a história tem reservado “em qualquer tempo da história, remoto ou atual, o mesmo lugar, ou o não-lugar” (Gomes; Teodoro, 2021, p. 14). Não-lugar ou fora do lugar que revelam a invisibilização e o apagamento a que são submetidas as crianças negras, ora criminalizadas, ora proscritas do círculo das infâncias, violadas duplamente por serem quem são.

Noguera e Alves (2019) destacam haver uma aproximação entre a condição da infância e o povo negro, porque ambos estão ausentes das prioridades estatais e das políticas públicas, que reforçam as relações de poder classistas, racistas e coloniais. Isso significa que pessoas negras, LGBTQIAPN+, crianças e mulheres são maioria daquelas que estão em situação de exclusão e mais distantes da condição de humanidade e de cidadania plenas. Não à toa, historicamente, a escola voltada a crianças indígenas e negras tinha por função contribuir para o processo de catequização e instrução moral, com vistas a disciplinar e curar o mal de serem quem são, conforme os interesses dos colonizadores, que representariam o bem, a civilidade e a verdade.

Como ressaltam Abramowicz e Oliveira (2012), estudos como o de Qvotrup sobre a infância como categoria estrutural permanente enfatizam em suas análises as crianças por uma perspectiva geracional sem considerar a questão racial. Ao realizar uma leitura sociológica sobre a condição das infâncias no Brasil, pode-se afirmar que não há uma única infância, pois as condições de desenvolvimento, de formação e expressão não são as mesmas para todas as crianças brasileiras. Se compreendemos que a desigualdade social no Brasil é atravessada por questões raciais, de gênero, território e classe, é preciso considerar as crianças partindo das diferenças existentes entre elas e suas especificidades, que se articulam com marcadores sociais, territoriais e culturais diversos.

As infâncias das crianças negro-periféricas brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças estrangeiras, ou das infâncias experienciadas por aquelas que integram as elites no próprio território brasileiro (Arenhart; Silva, 2014). No Brasil,

[...] [a] pobreza impacta à criança negra de maneira mais cruel e contundente do que sobre a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 50).

Isso porque a criança negra brasileira traz, em seu registro familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania e os lastros de políticas racistas e coloniais. Há, ainda, uma estrutura de dominação masculina que impacta mais intensa e extensamente sobre as mulheres negras e na educação de seus filhos e filhas e vitimiza, principalmente, homens e meninos negros (Carneiro, 2005; Mbembe, 2018), em um país no qual, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), 83% dos mortos pela polícia eram negros e 76% tinham entre 12 e 29 anos.

Historicamente associada à marginalidade pelos noticiários e imaginários urbanos, tipificada na categoria de “menor”/“menor infrator” (Reis, 2021) pelos processos históricos de institucionalização da infância no Brasil, segue em curso uma necropolítica direcionada às infâncias negras brasileiras, as *necroinfâncias*. O padrão de violência, autorizada e praticada pelo Estado brasileiro, suprime o direito à infância de crianças negras, criminalizadas, e legitima seu vilipêndio. A necroinfância é a política de morte que respalda seu extermínio físico e simbólico, segundo um “conjunto de práticas, técnicas e dispositivos que não permitem

que as crianças negras gozem a infância” (Noguera, 2020, s.p.). Gomes e Teodoro (2021) indicam ainda que:

Dados de pesquisa recente, 2020, divulgados no relatório da 14º edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil, chamam a atenção. Pela primeira vez, a partir dos dados da segurança pública, são analisados dados com o intuito de melhorar a compreensão acerca da violência contra crianças e adolescentes no país. No ano de 2019 foram registrados 4.928 casos de mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos (o anuário segue o limite de idade recomendado pela Organização Mundial de Saúde). Esses dados foram extraídos dos registros informados por vinte e um estados presentes em todas as regiões brasileiras, representando 83,56% do total da população do país. Os dados desagregados por cor/raça indicam que os negros representam 75,28% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas. Ao verificar os tipos de crimes que levam à morte, concluiu-se que em todas as idades, o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes era o homicídio. O percentual de vítimas, por cor e faixa etária, em relação ao total de casos de um determinado tipo de crime demonstra que, independentemente do tipo de crime, aproximadamente 70% das vítimas eram negras, chegando a representar 68,58% dos homicídios e 74,58% das mortes decorrentes de intervenção policial. Ainda, no ano de 2020, especificamente, os meios de comunicação divulgaram, permanentemente, notícias sobre crianças e adolescentes assassinados, particularmente, nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro. Os dados demonstram que o genocídio da população negra está ocorrendo em faixas-etárias cada vez mais novas e que a reatualização permanente do imaginário coletivo, pautado na estigmatização e no racismo, é a base [...]. Esse é um deslocamento importante de ser observado, há em curso um processo de necropolítica, compreendido, na realidade brasileira e, especificamente na situação aqui analisada, um poder estatal sobre quem deve morrer: a escolha, tem se ampliado em casos de crianças inseridas em territórios historicamente considerados negros (Gomes; Teodoro, 2021, p. 12; 15).

Se segue em curso na sociedade brasileira uma necropolítica da infância negra, é preciso recordar que esta refere-se à lógica estatal e sua prática deliberativa de selecionar “quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2018, p. 5). Diante da permissão para matar ou fazer desaparecer pessoas negras em tenra idade, crianças e adolescentes, como a educação infantil tem atuado em face à necessidade de proteção, educação, cuidado e assistência às crianças negras, sobretudo aquelas que habitam as regiões das periferias rurais e urbanas? Pois, mesmo no interior das instituições de educação infantil, não significa que elas estão a salvo ou livres de um tratamento desigual, estigmatizante e excludente. Como destacam Gomes e Teodoro (2021, p. 3), a criança negra ainda é vista no pensamento social hegemônico “como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento. Por outro lado, essas crianças estão sendo

assassinadas nas comunidades das periferias das grandes cidades e ainda contadas através do halo do ‘menor’”. Halo que, no quarto de despejo dos campos ou das cidades, jogam no ralo e proscrevem do círculo da humanidade aquelas que são vistas como rebotalho e resto.

Por uma pedagogia das infâncias negro-periféricas

No contexto da educação infantil, além do compromisso assumido no decurso da organização do trabalho pedagógico de uma postura ativa de enfrentamento antirracista às situações de violência experienciadas pelas crianças negras e suas famílias, para ser e estar pedagogicamente junto a elas não se pode perder a alegria que o adultecer, fruto da sociedade moderna-capitalista e eurocolonial, implica sobre os adultos, com a transformação da infância em objeto/corpo/mercadoria. Como destacam Nogueira e Alves:

Por peste branca, entendemos uma perigosa nuvem que atravessou o mar Atlântico e invadiu outros continentes autoproclamando-se narcisicamente como modelo civilizatório. Nos usos das armas, invadiu a África e a América, estabeleceu colônias em todo o resto do planeta julgando que a sua aparente vitória não fosse a derrota de todo o mundo. Eis a adultideade – uma adulteração perigosa do desejo, um esquecimento de que o mistério da vida deve ser celebrado. Adultideade indica o descarrilamento dos trilhos de um milagre: existir é um convite ao desejo de liberdade. Porém, quando a existência se adultera e se resume a mercantilização ou fica presa nas armadilhas do racismo perverso, estamos diante de um perigo que ameaça todos os seres. Dentro da lógica de que a África é a infância da humanidade, a adultideade é o comportamento daqueles que se autodenominaram os grandes civilizadores. Ora, eles difundiram pelo mundo uma peste voraz e contagiosa que por ser branca significa justamente: esquecimento. *Dar branco* indica esquecer. A peste branca inoculada pela *adultideade* europeia tem uma missão: nos faz esquecer que o milagre da existência merece celebração cotidiana. [...] A peste branca, tal como denominamos, começou escravizando povos negros, expulsando povos ameríndios de seus territórios. Mas, o seu objetivo é criar a maior quantidade possível de mortos-vivos. Fazer com que ser humano seja ser, nos termos de Mbembe: *corpo-máquina e corpo-mercadoria*. A adultideade é esse modo de ser que recusa qualquer outra possibilidade que não seja a seriedade dos mortos-vivos, gente que goza *seus falsos prazeres sempre em função de uma mercadoria* (Nogueira; Alves, 2019, p. 11-12).

A adultideade disseminada e inoculada pela peste branca é a própria cultura civilizatória eurocolonial, que além de relegar a infância à condição de

inferioridade, promove o ataque mortal aos povos afropindorânicos⁴, reduzidos à infância do mundo. Isto culminará no *modus operandi* segundo o qual, para além da disciplinarização e controle dos corpos das crianças negro-periféricas – a lógica do biopoder –, passa-se a produzir e quantificar o seu extermínio – a lógica das necroinfâncias (Carneiro, 2005; Mbembe, 2018). Assim, naturaliza-se um estado de coisas em que a morte, nas topografias da violência, infiltra-se, desde a mais tenra idade, em todos os âmbitos da vida. A associação imediata entre cor e crime, bem como a identificação da negritude com o inimigo a ser combatido, transforma as crianças negras em “danos colaterais” das forças de segurança pública e faz de sua aniquilação reflexo do brado daqueles/as que defendem “cortar o mal pela raiz”, isto é, extirpar *desde a origem* o que identificam ao mal radical.

Na relação adulto e criança, por sua vez, no contexto da educação infantil, o adultocentrismo reflete-se em situações nas quais os adultos não respeitam os direitos éticos, políticos, culturais e estéticos das crianças (Brasil, 2013), o que corrobora diretamente com a manutenção da colonialidade presente na educação das crianças, principalmente as periféricas, que experimentam os efeitos acentuados dessas dinâmicas assimétricas de poder/saber (Silva, 2022). Na perspectiva adultocêntrica, as práticas educativas se pautam a partir dos tempos, direcionamentos e interesses dos adultos, e as crianças, longe de figurarem no centro dessas práticas, ocupam um posicionamento escanteado, subalternizadas àqueles/as que as tutelam. Isso porque o adultocentrismo posiciona as crianças às margens do projeto civilizatório ocidental, sendo que, nestes termos, a adultide pode ser também compreendida como a peste branca produzida pela matriz eurocolonial, que hierarquiza incessantemente as humanidades e o valor das vidas dignas de serem vividas. Nas trilhas de Delgado e Muller (2006, p. 17), essa hierarquização se materializa na compreensão ocidental das crianças desde uma “negatividade constituinte”, haja vista que “a modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes”.

⁴ O conceito de *afropindorama* foi cunhado por Antonio Bispo dos Santos (2015) para designar o Brasil como um território constituído pelas identidades dos povos afro-brasileiros e indígenas, e a necessidade de descolonizar a linguagem e o pensamento hegemônico.

Em outras matrizes culturais, como as indígenas (Pataxoop, 2022) e as afrodiáspóricas (Noguera, 2019; Noguera; Alves, 2019), entretanto, as crianças são centrais e ocupam lugares de protagonismo fundamentais nas práticas educativas, na medida em que circularidade e a ancestralidade, como valores próprios à existência, são instituídos pela memória coletiva e pela partilha do comum e se apoiam tanto na senioridade quanto no novo que irrompe com a chegada de cada pessoa no mundo. Assim, pode-se afirmar que operam contra o adultecimento, pois “adultescer significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre. Adultescer é abrir mão da mais-valia da vida. Adultescer é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador” (Noguera, 2019, p. 137).

No Brasil, a proposição de uma Pedagogia da Educação Infantil, que se diferencia da pedagogia tradicional, voltada para a escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, é um debate que ganha corpo no início dos anos 2000, com a publicação do artigo “*A pedagogia e a educação infantil*”, de Eloisa Rocha (2001), na *Revista Brasileira de Educação*. A autora diferencia o tempo de vida e o tempo escolar entre as distintas crianças, para demarcar um novo olhar à formação em pedagogia:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (Rocha, 2001, p. 31, grifos nossos).

Segundo Rocha (2001), termos como *aluno*, *escola*, *ensino* e *aula* são ideologicamente mobilizados por pedagogias escolarizantes e vêm sendo adotados na educação das crianças e jovens do ensino fundamental. Contrariamente, uma Pedagogia da Educação Infantil deveria propor outro tratamento às crianças e compreendê-las como sujeitos em espaços de convívios comunitários. Nesse caso, o tempo pedagógico deve ser entendido como “tempo coletivo” e não o tempo restrito ao ensino, das aulas e disciplinas.

Cabe mencionar que, historicamente, a década de 1990 foi o período de novo olhar para as crianças no Brasil. Isso se deve ao seu reconhecimento como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988 e à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, que as reconhece como cidadãs. A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, por seu turno, reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Com a inclusão legal das creches e pré-escolas no campo da educação e o modo como a “educação infantil” passa a figurar na LDBEN, tornaram-se crescentes os debates sobre a ampliação da qualidade da formação das profissionais que irão atuar especificamente com as crianças de 0 a 5 anos⁵, conforme os artigos 61 e 62, que estabelecem a exigência de formação em nível superior em cursos de licenciatura, admitindo-se a formação em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Com os condicionantes legais estabelecidos para a formação das/os profissionais da educação básica pela LDBEN, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000 estados e municípios passaram a se organizar e a propor diferentes programas de formação às/-aos profissionais em exercício que não possuíam a titulação mínima exigida pela lei. Nesse contexto, os debates educacionais do Brasil entram no século XXI marcados pela emergente demanda por uma Pedagogia da Educação Infantil, “que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p. 31). Este movimento em defesa de uma Pedagogia da Educação Infantil contribuiu para três importantes acontecimentos nos anos 2000: 1º) a criação do pioneiro curso de Licenciatura em Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2005, que se justifica pela necessidade de distinguir este tipo de formação das demais, já que os outros níveis de ensino adotam perspectivas escolarizantes (UFV, 2017); 2º) a publicação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução nº 01/2006, que dispõe sobre a revisão dos currículos dos cursos de pedagogia, de modo a valorizar a formação em educação infantil das/os profissionais que neles são formadas/os (Brasil, 2006); e 3º) a publicação do parecer nº 20/2009 do CNE, que dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), instituídas em 1999, que traz novas perspectivas sobre as crianças, valorizando ainda mais sua condição de sujeito de direitos políticos, éticos e estéticos (Brasil, 2013).

⁵ À época, ainda eram crianças de 0 a 6 anos. Para mais informações, ver as alterações na LBD com a Lei 12.796/2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%A3o%C3%AAs.>. Acesso em: 07 jun. 2024.

A compreensão das crianças de 0 a 5 anos como centrais no planejamento das políticas públicas e dos currículos da formação docente é uma perspectiva que também se fortalece a partir das contribuições da sociologia da infância, como campo de estudos e pesquisas responsável por discussões e desenvolvimento de conceitos como: “protagonismo infantil, processos de socialização, estrutura social, infância/criança, autoria social/agência, cultura infantil, geração, etnografia, cultura de pares” (Abramowicz, 2018, p. 375). Esses conceitos têm contribuído para que pessoas pesquisadoras e educadoras criem novas abordagens e análises acerca das relações que as crianças estabelecem com outras crianças e com os adultos. Além disso, a sociologia da infância tem resgatado um movimento de valorização da voz e das ações das crianças na cultura de pares, contrariando o adultocentrismo e a colonialidade presentes em certos modelos educacionais, nos quais “são os adultos quem falam das/sobre as crianças”, pois “isto faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização” (Abramowicz, 2018, p. 375). A socialização das crianças sob lógicas adultocentradadas e colonizadoras tende a minar a curiosidade delas, retirando seu protagonismo no ato de conhecer, de imaginar e do fazer pedagógico, educando-as segundo uma perspectiva monocultural, que não questiona silenciamentos, ausências e preconceitos étnico-raciais e culturais que vigem na sociedade brasileira.

Nesse sentido, reafirma-se o protagonismo das crianças na Pedagogia da Educação Infantil e seu compromisso com a superação das lógicas coloniais e das violências raciais no decurso do processo formativo. Garantir, desse modo, o direito de “fala da criança é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político” (Abramowicz, 2018, p. 376), pois, mesmo que não haja “algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de que pode casualmente até haver), a criança ao falar faz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas” (Abramowicz, 2018, p. 376). Visto que as crianças nem sempre são consideradas em práticas pedagógicas generalistas, a defesa de uma pedagogia que garanta voz e vez a todas elas somente é possível se for pautada pela respeito às diferenças e enfrentamento às desigualdades.

Na educação das crianças de 0 a 5 anos, a *invencionática* (Barros, 2008) e a emancipação humana são pautadas não só pela necessidade de ruptura com o adultocentrismo, mas também com as lógicas e dinâmicas da colonialidade

presentes no fazer pedagógico. Reconhecer o direito de expressão das crianças é fundamental para o tensionamento do adultocentrismo; ouvi-las, contudo, sem ignorar as práticas racistas presentes em suas expressões e na relação com outras crianças (como, por exemplo, quando uma menina branca e uma menina negra brincam de casinha e assumem os papéis “naturalizados” de patroa e babá/empregada, respectivamente) é tarefa necessária para questionar o lastro colonial presente nos cotidianos e superá-lo, sem (re)produzir práticas, discursos e ações/omissões desumanizantes. O trabalho pedagógico na educação infantil atento a essas marcas de desumanização não pode se tornar uma licenciosidade, no sentido freiriano (Freire, 2019b), diante das discriminações que as crianças negras vivem na própria cultura de pares.

Em 2021, Ana Paula Xongani compartilhou em uma rede social um relato, acompanhado de uma imagem, no qual expôs que sua filha Ayoluwa, de 4 anos, era reiteradamente rejeitada por outras crianças brancas quando queria brincar e fazer amizade com elas. Conforme relataria Xongani, “é muito triste ver a sua filha sendo rejeitada! Mesmo antes de dizer ‘Olá!’ ela chega perto e todas correm; ela se aproxima e todas as outras se agrupam; ela chama e ninguém responde. Isolam, excluem, machucam”⁶. Outro exemplo foi registrado em caderno de campo durante pesquisa em um Centro Infantil Municipal da cidade de Betim, Minas Gerais, em 2019. Após o endereçamento da sentença “você não é minha coleguinha” a uma menina negra que brincava com outra criança no parquinho, por um de seus pares, ela se direciona a outro balanço e passa a brincar sozinha.

Desse modo, no contexto de uma Pedagogia da Educação Infantil, garantir a escuta ativa e afetiva das crianças e não fazer intervenções necessárias diante das discriminações raciais não contribui para levar a cabo o projeto de uma pedagogia afrorreferenciada, radicalmente comprometida com o desfazimento de desigualdades que se enraízam nos espaços de convívio coletivos desde a primeiríssima infância. A educação para as relações étnico-raciais positivas, conforme previsto nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008⁷, não pode estar ausente de uma pedagogia implicada na superação do adultocentrismo e da colonialidade,

⁶A publicação de Ana Paula Xongani está disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bix4h-xgyw2/?utm_source=ig_embed>. Acesso em: 07 mar. 2024.

⁷ Essas legislações, que modificam a LDB, dispõem sobre a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, bem como o 20 de novembro como o dia da consciência negra.

com todos os seus binarismos e hierarquias (Brasil, 2003; 2008). Pessoas educadoras comprometidas com as infâncias brasileiras, em suas diversidades, devem considerar as temáticas, histórias e legados culturais africanos, afro-brasileiros e indígenas como partes integrantes da formação social, cultural e humana das crianças, sem folclorizá-las, exotizá-las ou reduzi-las a datas comemorativas. Assim, na contramão do contexto histórico de opressão em que vivem as crianças negras nas periferias brasileiras, ao trazê-las ao centro do processo e das práticas pedagógicas na educação infantil, produz-se um desvio, uma outra *mirada*, que problematiza as miras que tomam seus corpos como alvos e alvejam suas possibilidades de existência plena.

Para uma descolonização da infância e por uma educação infantil do “por quê?”

Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?” (Freire, 2019a, p. 106).

A desqualificação ontológica, epistêmica e social das crianças culmina por lhes lançar em uma árida *zona de não-ser* (Fanon, 2008). As instituições de educação infantil que pensam e trabalham nos antípodas dessa lógica formativa, não raro, não apenas questionam os fundamentos de seus pressupostos educacionais, mas são espaços que não temem, ao estimular a curiosidade e a invencionice das crianças, ecoarem uma pedagogia do “por quê?”. O “por quê?” enunciado pelas crianças é movimento de resistência e de estranhamento diante da ordem hegemônica, capaz de, nesse gesto, instituir uma fissura. O desafio impõe à cultura e à linguagem um problema, irredutível à mudez e à patologização de comportamentos que, corriqueiramente, são estabelecidas pelos adultos. E um desvio que instabiliza naturalizações; explora possibilidades; e explicita, muitas vezes, injustiças sedimentadas nas dinâmicas cotidianas. Como afirma Paulo Freire, a maior radicalidade que há na existência humana “é a radicalidade do ato de perguntar”, capaz de promover a transformação do mundo e reconfigurar as relações sociais (Freire; Faundez, 1985, p. 27).

Nem todo “por quê?” que a criança direciona à pessoa professora, contudo, precisa ser respondido no exato momento. É possível propor caminhos para buscar respostas conjuntas ou fazer novas descobertas a partir da curiosidade da criança. O estímulo, como em um círculo virtuoso, culmina em novos “por quês?”,

que são gestados em um espaço *experimental* de formação, que problematiza a educação adultocêntrica, colonizadora e autoritária. Ainda segundo Freire, não será “na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (Freire, 2019b, p. 47), sejam crianças, sejam pessoas adultas. A rebeldia, aqui, nomeia uma postura de inconformismo e de questionamento, que movimenta as estruturas do mundo e coloca em xeque, de algum modo, os ditames da adultez e suas normatividades.

Certa vez, em uma conversa com uma professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo, ela nos disse que, para trabalhar na periferia com as crianças, era necessário ocupar com elas os espaços que existem no território. Andar pelas ruas do bairro, transitar pelas praças – ou questionar a ausência delas – e ocupar, efetivamente, os espaços públicos explicita a escassez e a ineficácia de políticas urbanas voltadas à primeira infância, já que as cidades não são pensadas/desenhadadas nem para nem pelas crianças. É o que também Freire afirmaria em sua *Pedagogia da Autonomia*:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 2019b, p. 16).

Desse modo, na prática educadora comprometida com a cidadania pública e com as implicações da formação na vida comunitária, não se pode deixar de fazer uma leitura crítica com as crianças de suas respectivas realidades que, muitas vezes, estão situadas em territórios que são alvos de racismo ambiental, de confrontos entre as forças de segurança pública e grupos paramilitares, ou mesmo descuidadas pelo poder público. Essas questões podem ser trabalhadas, por exemplo, em projetos de “identidade” que costumam ser desenvolvidos em instituições de educação infantil, para que as crianças reflitam sobre o(s) território(s) onde moram, suas famílias e os espaços comuns.

Pensar *com* as crianças as contradições que afetam o entorno da instituição de educação infantil significa não colonizá-las e não domesticá-las, isto é, “pensar com elas significaria já não dominar” (Freire, 2019a, p. 177). Se a instituição abdica de levá-las a conhecer e a pensar sobre o próprio território em que habitam, deixa de contribuir com a mudança da realidade local. É preciso ter cuidado e atenção a certas escolhas constantes que estão na prática pedagógica de algumas instituições. Se, de um lado, a educação infantil não pode se

transformar em assistencialismo, de outro, o acolhimento e a inclusão têm por horizonte a formação humana das crianças, dialogadas, apoiadas nos jogos e brincadeiras e na rede afetiva que se constrói nos cotidianos institucionais. Por isso, a luta contra a produção da invisibilidade das infâncias negro-periféricas é permanente. Ao verticalizar o modelo da “criança universal” segundo ideários exclusivamente eurocêntricos, impossibilita-se o encontro com sujeitos e práticas culturais que tensionam os paradigmas geopolíticos dominantes. Paradigmas que restringem possibilidades de ser, de sentir e de existir, resultando no que Azoilda Loretto da Trindade chama de *morte em vida*:

25

Este acontecimento tornou-se emblemático de um ciclo que acredito ser respaldador de preconceitos: a gente olha mas não vê; a gente vê mas não percebe; a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (Trindade, 2002, p. 09).

Contra a invisibilização e seus mecanismos de exclusão, a prática da professora de educação infantil não se resume a dar respostas às crianças, sendo fundamental trabalhar com elas o aprender a perguntar, de modo a produzir *estranhamento*. A curiosidade necessária às crianças envolvidas em uma prática pedagógica contra-adultocêntrica e contracolonial “não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo. O que vale dizer: o convite à assunção da curiosidade na busca da leitura do real, do concreto, deve ser um convite não apenas ao menininho A, ao menininho B, mas ao grupo de estudantes, de crianças” (Freire; Guimarães, 2020, p. 72). É preciso que a curiosidade cresça com elas, coletivamente, e que haja diálogos entre as crianças sobre as diferenças culturais, religiosas, raciais e de gênero, por exemplo, já que o conhecimento é também socialmente construído e não apenas de modo individual. Nas pedagogias contracoloniais, não à toa, a comunidade, a oralidade e a circularidade, como valores afro-diaspóricos, exercem funções precípuas nas práticas formativas, no bojo das quais o enfrentamento às necropolíticas ganha forma na partilha comunitária, no cooperativismo e na ludicidade como potências de reencantamento da vida. Por isso, o Mestre Nêgo Bispo indica que, no lugar de desenvolvimento – que desconecta –, a contracolonização apostava no *envolvimento*, na contramão da “cosmofobia” colonial (Bispo dos Santos, 2023).

Longe de tratar as crianças com indiferença, a Pedagogia da Educação Infantil fomenta suas perguntas, sempre buscando com elas a melhor maneira de perguntar. As crianças aprendem, assim, “a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (Freire; Faundez, 1985, p. 26). Para que caminhem juntos o agir (ação), o falar (palavra) e o conhecer (reflexão) na prática pedagógica, Freire sugere que a professora aproveite-se da “própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, [para] estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta” (Freire; Faundez, 1985, p. 26). Ação que se materializa em proposições docentes criativas, capazes de compor com as crianças em suas fabulações, nas imagens e imaginários vividos-sonhados, que resistem aos adultecimentos e adoecimentos dos sistemas escolarizantes e coloniais, que capturam as infâncias com seus ditames e modos de gerenciamento.

Amar as crianças é cultivar seu potencial revolucionário para que elas reinventem as cidades, os espaços/tempos e continuem a evidenciar que há possíveis a serem sonhados e esperançados na direção de um mundo no qual as diferenças não sejam convertidas em desigualdades. Trata-se de gestar uma prática pedagógica que se *meniniza* e desperta a curiosidade, empenhada para que perguntas e respostas estejam conectadas, acessíveis à presença, à escuta e à voz da criança, de todas as crianças, sobretudo as que experimentam os efeitos mais nefastos da colonialidade. Pedagogia implicada com a vida das crianças negro-periféricas e que se engaja no combate à opressão vivida por elas e por seus antepassados, para que *vinguem* identidades e modos de vida que a colonialidade, o racismo e o epistemicídio tentaram, sem sucesso, aniquilar. As bases que pavimentam os caminhos da (auto)formação são fornecidas pelas próprias infâncias e sua força plástica, inventiva, perspicaz. É nela que radica o antídoto mais poderoso contra as necroinfâncias e seu ímpeto mortificador: as crianças que vingam e trazem, no corpo, “a marca e a coragem de ter na pele a cor da noite” (Machado, 2013) – anúncio e testemunho do que, teimosamente, resiste.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.
- ARENHART, D.; SILVA, M. R. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 59-82. 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v25i1p59-82>
- BARROS, M. **Memórias inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.
- BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, Quilombos:** modos e significados. Brasília: INCIT/UNB, 2015.
- BISPO DOS SANTOS, A. **Testemunho na banca de defesa de tese de doutorado de Joviano Mayer.** UFMG, outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPQTwGx9sGs>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988].** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.
- BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.
- 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/pcebo20_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 338f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

D'ALMEIDA, K. P. M. **Educação infantil e direito:** práticas de controle como campo de análise. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Curriculum sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan-jun. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância:** diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; TEODORO, C. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood &**

Philosophy. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-16. 2021.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56340>

KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MACHADO, V. **Pele da cor da noite.** Salvador: EDUFBA, 2013.

MBEMBE, A. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 28, n. 1, p. 127-142. 2019. <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8806>

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362. 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623688362>

NOGUERA, R. **Necroinfância:** por que as crianças negras são assassinadas? *Portal Lunetas*. 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PATAKOOP, S. **Defesa oral da dissertação de mestrado “A criança afina o olhar:** vida e infância em Muã Mimatxi”. UFMG, janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8jRO83zQ3IA>. Acesso em: 02 mar. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardor (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

REIS, D. dos S. À prova de balas? necroinfâncias cariocas, violência de estado e filosofias da rua. **Childhood & Philosophy**, v. 17, p. 01-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.61331>

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan-abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDF3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2024.

ROSEMBERG, F. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 28, n. 12, p.1466-1471, dez. 1976.

ROSEMBERG, F. **Entrevista:** Pensar Direitos Humanos: “Cidadania na Primeira Infância”, TV UFG, set. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BkBSlOosKNg>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan-abr. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/5184>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios. 2022. 409f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

STETSENKO, A. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa estudo de resistência. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios – Vol. 2. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p. 1-9.

TRINDADE, A. L. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A. L. da; Santos, R. (Orgs.).

Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 3a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-16.

TRUTH, Sojourner. **E eu não sou uma mulher?**: a narrativa de Sojourner Truth. Rio de Janeiro: Imã Editorial, 2020.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Infantil – Licenciatura.** Viçosa: UFV, 2017.