

## O RACISMO ESTRUTURAL E A CRIANÇA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

Rafael Araújo da Silva<sup>1</sup>

Alessandra Nascimento Silva<sup>2</sup>

Mariangela Momo<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este estudo sistematiza discussões teóricas proferidas em uma palestra no evento *III Seminário de Educação e Aprendizagens Antirracistas do Seridó: Por uma Educação Decolonizadora*, no eixo do evento Ciências Humanas, Lutas Sociais e suas Didáticas, ocorrido em novembro de 2021. O evento foi promovido pelo Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Etnico-Raciais (LENTE) do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN). A temática da discussão, que tem como fundo as pesquisas dos autores deste texto, consiste em evidenciar e problematizar algumas implicações do racismo estrutural na vida de crianças negras e suas nuances no contexto da educação escolar. Nesse sentido, o objetivo central do texto é abordar elementos históricos para compreender aspectos do racismo estrutural nas infâncias negras e seus resquícios no ambiente escolar. Além disso, buscou-se ainda destacar o debate da importância de uma perspectiva de afroreferência como metodologia potencializadora ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem democrático, saudável e antirracista, na educação de crianças. Por esse ângulo, o percurso do referencial teórico da pesquisa se apoia nos estudos de Almeida (2019), Rosemberg (2012), Nogueira (2019), Stearns (2006), Mignolo (2007), Trindade (2013), entre outros autores que abordam o racismo estrutural e/ou a discussão da infância negra. A metodologia adotada priorizou a revisão bibliográfica, do tipo qualitativa, como forma de proporcionar discussões mais aprofundadas sobre a temática. Portanto, os resultados das discussões realizadas apontam para a necessidade de se promover, cada vez mais, uma educação antirracista pautada em referenciais afroreferenciados como uma das estratégias didáticas-pedagógicas para superação do racismo estrutural.

**PALAVRAS-CHAVE:** crianças negras; infâncias; racismo estrutural; educação antirracista.

---

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>2</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Educadora Social – Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência social (SEMTAS) - atuando no Serviço de Medidas Socioeducativas em meio aberto de Natal/RN.

<sup>3</sup> Possui graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília com apoio, em forma de bolsa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),

## STRUCTURAL RACISM AND THE BLACK CHILD IN THE SCHOOL CONTEXT

**ABSTRACT:** This study systematizes theoretical discussions given in a lecture at the event III *Seminário de Educação e Aprendizagens Antirracistas do Seridó: Por uma Educação Decolonizadora*, in the axis of the event Human Sciences, Social Struggles and their Didactics, which took place in November 2021. The event was promoted by Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Etnico-Raciais (LENTE) of the Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN). The theme of the discussion, which is based on the research of the authors of this text, consists of highlighting and problematizing some implications of structural racism in the lives of black children and its nuances in the context of school education. In this sense, the main objective of the text is to address historical elements to understand aspects of structural racism in black childhoods and its remnants in the school environment. In addition, we also sought to highlight the debate on the importance of an Afro-reference perspective as a potentializing methodology for the development of a democratic, healthy and anti-racist teaching-learning process in the education of children. From this angle, the course of the research's theoretical framework is based on studies by Almeida (2019), Rosemberg (2012), Nogueira (2019), Stearns (2006), Mignolo (2007), Trindade (2013), among other authors who address structural racism and/or the discussion of black childhood. The methodology adopted prioritized the bibliographic review, of the qualitative type, as a way of providing more in-depth discussions on the subject. Therefore, the results of the discussions held point to the need to increasingly promote anti-racist education based on Afro-referenced references as one of the didactic-pedagogical strategies for overcoming structural racism.

**KEYWORDS:** black children; childhood; structural racism; anti-racist education.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos que se materializaram em uma palestra proferida por dois dos autores deste artigo no evento *III Seminário de Educação e Aprendizagens Antirracistas do Seridó: Por uma Educação Decolonizadora*<sup>4</sup>. A discussão teve por objetivo abordar a temática sobre os impactos do racismo estrutural nas infâncias negras e suas nuances no ambiente escolar, tendo como base teórica estudos de autores como Almeida (2019), Nogueira (2019) e Rosemberg (2012). Em outras palavras este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como percurso para a fundamentação teórico-metodológica a revisão bibliográfica de cunho exploratório e do tipo qualitativa. Este artigo também tem como pano de fundo, o entrelaçamento de alguns elementos das pesquisas dos autores deste texto, duas pesquisas de mestrado e uma pesquisa vinculada a uma pró-reitoria de pesquisa de uma Universidade Federal no Brasil, convergindo no diálogo sobre infância e democracia e os impactos do racismo estrutural na vida das crianças contemporâneas.

O artigo tem a intenção de efetivar, também, a denúncia e o desafio que é pensar a infância fora do eixo de produção intelectual de perspectiva eurocentrada e hegemônica colonial. Nesse sentido, propomos pensar a infância no eixo América Latina - África, sendo este um exercício de subverter a ordem da produção intelectual na busca de valorizar uma epistemologia de afroperspectiva.

## 2 RACISMO ESTRUTURAL E SUAS FACETAS: SER CRIANÇA NEGRA NO BRASIL E NO MUNDO

Em meados do século XX os debates e as produções de conhecimento sobre as implicações do racismo no Estado brasileiro ganham notoriedade nas pesquisas acadêmicas, nos discursos políticos e na elaboração de políticas de ação afirmativa e antirracistas. Exemplos disso são os dispositivos legais como a Lei n° 10.639, de 2003, que tornou obrigatório nas escolas públicas e privadas a inclusão dos conhecimentos sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, além da Política de Cotas, Lei n° 12.711, de 2012, que determina a reserva de vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas, egressos de escolas públicas e pessoas com deficiência nas universidades e institutos federais. Tal fato decorre das constantes demandas e reivindicações advindas de alguns setores da sociedade pautadas em fundamentos e reivindicações correntes com o Movimento Negro (MN). Um movimento que se configura como

---

<sup>4</sup> O III Seminário de Educação e Aprendizagens Antirracistas do Seridó ocorreu entre os dias 09 a 11 de novembro de 2021. Organizado pelo Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE), situado no Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó, da UFRN, e certificado na base de pesquisas do CNPq. Desse modo, o LENTE tem como objetivo central discutir estratégias didáticas afro-referenciadas.

organização de pessoas e ideias antirracistas, movida pela busca do combate ao racismo e pela busca do desenvolvimento de medidas de reparação histórica.

As medidas reparatórias de situações causadas pelo racismo, que formam um dos cerne das ações desempenhadas pelo Movimento Negro, podem ser compreendidas como os caminhos contrários as diversas heranças violentas impostas e mantidas pelo processo da formação histórica brasileira no período colonial. Entendemos que a colonização, sistematizada pelas engrenagens da submissão do regime escravista e capitalista, deixou marcas profundas e duradouras nas relações e hierarquias formalizadas na sociedade.

Entre essas marcas, podemos mencionar a consolidação de um racismo de face estrutural que conforme Almeida (2019, p. 50) destaca: “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares”. Desse modo, o autor nos encaminha a compreender que o racismo estrutural decorre de formas de pensar e agir resultantes da trajetória da formação socioeconômica do Estado brasileiro, que produziu e produz uma “naturalidade” na reprodução de uma série de violências e desigualdades que impactam efetivamente na vida de milhares de homens, mulheres e crianças negras.

Nesse ínterim, destacamos que a sociedade brasileira, ainda hoje, vivencia nas suas relações sociais as diversas facetas do racismo, as quais estão presentes nos âmbitos sociais, culturais, simbólicos e políticos da nação. Como aponta o autor Almeida (2019), o racismo está articulado com determinadas fenomenologias:

O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias, etc. – e/ou a definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas [...] (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Como Almeida (2019) aborda, o racismo é estruturado, organizado, dentro de uma lógica da macroestrutura social. Não é apenas uma questão de espaços físicos que são organizados para segregar, mas há toda uma lógica, uma racionalidade, de uma determinada ideologia dominante para manter o *status quo* da sociedade racista. Dentro dessa lógica as instituições são utilizadas, como as escolas, para manter e reproduzir muitos aspectos da segregação racial, ou de classe: brancos e negros, ricos e pobres. Não estamos afirmando que todas as escolas compõem, fazem parte, do racismo estrutural, mas estamos destacando que muitas instituições ajudam a reproduzir e manter o racismo estrutura. Um exemplo disso são as próprias universidades públicas de nosso país, nas quais os(as) alunos negros(as) ainda são minoria. É possível ainda inferir, que a estrutura do racismo age de forma articulada não só nas instituições e condições materiais de vida, mas também no plano simbólico.

O racismo brasileiro opera simultaneamente nos planos material e simbólico: no plano simbólico, vivemos em sociedade que produziu e

se sustenta em uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros. No plano simbólico, o racismo opera ainda via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial considerando o grupo social negro como inferior ao branco (ROSEMBERG, 2012, p. 30-31).

Os planos de racismo destacados por Rosemberg (2012) exemplificam, em partes, o *modus operandi* que o racismo produz na geração da desigualdade racial brasileira. Essa forma de operar acontece de forma simultânea nas estruturas do Estado e da sociedade, como é o caso das instituições de educação. É possível inferir sobre a necessidade do desvelamento desta estrutura social para compreender como o racismo permeia a vida das crianças e como opera em suas infâncias e em muitas instituições de ensino.

Se por um lado há uma rígida estrutura que auxilia na manutenção da “naturalidade” das expressões e ações racistas, há por outro a lógica hegemônica do modo de produção capitalista e ambas se retroalimentam e se reforçam. Dito de outra forma, ambas as condições contribuem para produzir uma sociedade com diferenças abissais no tocante às condições de vida possibilitadas às pessoas brancas e às pessoas negras.

Por este ângulo, considerando que no Brasil foram mais de 300 anos (1535-1888) de regime de escravidão e de exploração da mão de obra de homens, mulheres e crianças africanos (as) ou afrodescendentes, pouco mais de 130 anos do pós-abolição (1888), a população negra ainda luta pela garantia de direitos básicos e pela sobrevivência física e simbólica nos territórios periféricos e rurais do nosso país.

O Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravatura e naquele momento não foram elaboradas políticas públicas para reintegração do povo negro na sociedade. De muitas formas em nosso país, perpetua até os dias atuais o negligenciamento das condições de vida do povo negro, desde a infância, na juventude, na vida adulta e na velhice. No caso da infância negra, tema de debate deste artigo, essa etapa da vida humana é sim condicionada ao pertencimento racial e social deste grupo etário e, conseqüentemente, tais condicionamentos refletem em determinadas formas de ser criança e viver a infância.

Sobre esta afirmativa, podemos mencionar, dentro das engrenagens históricas do Estado e da sociedade racista, a criação e efetivação de medidas de controle, criminalização e violência cometidas contra o público infanto-juvenil. O Código de Menores (1927 - 1990) é um exemplo de como o racismo atingia a vida de crianças e adolescentes que eram categorizadas em “situação irregular”, embora as sanções aplicadas a partir do código atingissem, em massa, crianças negras inseridas em contextos de pobreza extrema, de abandono, de situação de rua, entre outras contingências. De acordo com Ferreira e Abramowicz (2022, p. 03) o Código de Menores pode ser ressaltado entre os “dispositivos voltados à proteção e especialmente ao controle da criança pobre e desvalida”.

A criminalização das vivências infanto-juvenis, imersas em tais contextos, pode ser refletida como uma das nuances herdadas pelo período colonial na formação de uma sociedade e Estado que não priorizou a elaboração de políticas à população negra (incluindo as crianças), mas, sobretudo buscou a continuidade e expansão dos privilégios e riquezas resguardados à classe branca elitizada.

A disparidade de regalias, que eram oportunizadas para uns e outros não, criaram na progressão histórica uma distância e diferença na concepção e no cuidado da infância negra e da infância branca. Por exemplo, no caso das instituições de Educação Infantil elas surgem com características muito distintas para essas duas infâncias. Para crianças pobres e na maioria negras surgem instituições de assistência eminentemente votadas para o cuidado, a saúde e a alimentação. Para as crianças ricas criam-se instituições com finalidades educativas fundamentadas em propostas pedagógicas já implementadas principalmente na Europa (KHULMANN JR, 1998). Em outras palavras, a infância é uma invenção e produção “de uma condição historicamente e socialmente construída por práticas institucionais, o que desloca a infância de uma natureza biopsíquica para uma dimensão histórico-cultural e socialmente produzida” (NOGUEIRA e ALVES, 2019, p. 4).

Desse modo, ao evidenciarmos alguns dos fatores históricos, sociais, culturais e políticos, responsáveis por violências desencadeadas pelo racismo e suas múltiplas facetas é possível compreender como afetam a construção e a vivência das infâncias negras. Infâncias e formas de ser criança negra que, muitas vezes, estão marcadas pela ausência do acesso a políticas sociais promotoras de condições pertinentes para uma vivência saudável e de garantia de direitos mínimos, como os próprios diretos humanos.

O conceito de infância permeia grande parte das sociedades desenvolvidas na história humana, no caso das sociedades europeias esse conceito começa a surgir no início da modernidade, com características singulares. A diversidade das formas de ser criança e viver a infância estão atreladas as concepções que se tem sobre o que é a infância. Por exemplo, a infância em um determinado país na Europa, na contemporaneidade, é vivida de determinadas formas com determinadas especificidades no espaço-tempo. Já a infância experienciada em um determinado país do continente africano ou latino americano, na contemporaneidade, tem especificidades resultantes de suas estruturas histórico-sócio-culturais bem específicas e pertencentes a cada localidade.

Mesmo na atualidade, em uma padronização promovida pelo processo de globalização cada vez mais acentuada, as especificidades infantis ainda são garantidas por suas subjetividades produzidas na interação entre cultura global e cultura local. Dito de outra forma, as crianças são produzidas e produtoras de culturas (KRAMER, 2007), elas (re)produzem cultura, costumes e valores, ressignificando na e para a sociedade deixando suas marcas na cultura. As pesquisas realizadas pelos autores deste texto evidenciam que em muitas circunstâncias nas quais as crianças investigadas (re)produzem cultura é

possível perceber as nuances de uma sociedade racista que acaba por impactar as suas vidas, nos mais diversos ambientes que s vivem, incluindo a escola.

### **3 MODOS ANTAGÔNICOS (ÁFRICA E EUROPA) DE COMPREENDER AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: implicações para as sociedades**

Pensamos que para compreender os impactos do racismo estrutural brasileiro, e conseqüentemente nos espaços educacionais, é produtivo considerar dois modos antagônicos, o modo africano e o modo europeu, de compreender a infância de forma macrossocial<sup>5</sup> Além das duas culturas fazerem parte do panteão cultural do Brasil, elas influenciaram as bases da sociedade brasileira de forma circunstancial. Ao mesmo tempo, tratam-se de marcos civilizatórios distintos e até antagônicos.

Pensamos que para compreender os impactos do racismo estrutural brasileiro, e conseqüentemente nos espaços educacionais, é produtivo considerar dois modos antagônicos, o modo africano e o modo europeu, de compreender a infância de forma macrossocial, além das duas culturas fazerem parte do panteão cultural do Brasil, elas influenciaram as bases da sociedade brasileira de forma circunstancial. Ao mesmo tempo, tratam-se de marcos civilizatórios distintos e até antagônicos.

Iniciamos realizando um curto recorte histórico sobre as formas de vivenciar as infâncias africanas<sup>6</sup>De acordo com Nogueira (2019), a infância para o povo Zulu<sup>7</sup>, tem um significado ancorado no sentimento de afetividade e reinterpretação de suas realidades. O autor salienta que este conceito tem o caráter “pluriversal, policêntrico e polirracional” (NOGUEIRA, 2019, p.12), ou seja, a infância incorpora uma diversidade de significados.:

Vale mencionar que na língua zulu existem duas palavras para dizer “infância”, tanto bungane como abantwana. Ora, a primeira nos remete aquilo que existe nas crianças. Enquanto abantwana recobre algo mais extenso e profundo. Uma coisa que está no Ser – totalidade do real e condição de possibilidade da vida e do mundo. Ora, só é possível falar em infâncias no plural. O conceito é multidimensional e, dentre as dimensões das infâncias, existe uma perspectiva que diz respeito à capacidade de reinterpretar a realidade (NOGUEIRA, 2019, p. 13).

Nogueira (2019) nos apresenta uma perspectiva de como a sociedade que tem como sua marca identitária a língua Zulu compreende a infância, delegando para as crianças uma postura ativa nas relações sociais. É possível inferir ainda, que

---

<sup>5</sup> Ressaltamos o que já foi dito, quando se pensar a infância é necessário ser levado em consideração as características das estruturas históricas-socioculturais de cada localidade em uma perspectiva microssocial. Além disso, compreender também que uma não invalida a outra, mas sim, complementa.

<sup>6</sup> Aqui destacamos uma ressalva importante, mesmo utilizando a palavra africana, afirmamos que a cultura deste continente é plural e multifacetada.

<sup>7</sup> Povos habitantes do sul do continente africano.

o estatuto de sujeito da criança Zulu se estabeleceu e vigora em um determinado grau de participação social. Isso significa seu poder na capacidade de interação nas relações comunicativas intergeracionais desenvolvidas com os demais agentes sociais. Ou seja, considera-se como uma das características das crianças a capacidade de reinterpretação nessa sociedade, sendo elas altamente valorizadas. De acordo com Nogueira (2019), essa capacidade promove uma atenção dos adultos sobre o que a criança tem a dizer tornando-as participativas. Então uma "twana" (criança), a partir da cultura Zulu, assume e estabelece a função de agente social, pois segundo as tradições deste povo, elas atuam como "ligação entre a ancestralidade, futuridade e viventes. Por ser justamente a presença do passado e do futuro na emergência do presente" (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 631).

Destarte, os marcos civilizatórios dos povos africanos trazem a criança para o centro do processo social, dando-lhes uma função, e aproximando-as das instâncias de decisões e escuta. Então ela (a criança), não é um sujeito que está em um processo preparatório para se tornar alguém no futuro, muito menos uma réplica em miniatura de algum adulto, mas sim um agente social, como já dito, "pluriversal, policêntrico e polirracional" (NOGUEIRA, 2019, p.12), vivendo no presente, no agora, sendo um sujeito que é, e é respeitado também no que poderá vir a ser. Esses aspectos culturais dos povos africanos deixaram, e ainda deixam, um legado na sociedade brasileira. De acordo com Trindade (2013):

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (TRINDADE, 2013, p. 132).

Os valores civilizatórios dos povos africanos foram, e ainda são, uma constante nas mais diversas esferas da sociedade brasileira, que influenciaram diretamente costumes, valores e políticas. O que se entende por energia vital, chamada de axé, na cultura africana se faz presente de muitas formas na vida da população brasileira (TRINDADE, 2013).

Ao mesmo tempo a sociedade brasileira também sofre influências de outras formas de compreender a infância desenvolvida no continente europeu, dentro de um projeto de sociedade intitulado de modernidade. Este visava privilegiar as características da racionalidade europeia, tornando-a um dos elementos valorativos e indispensáveis para definir quem estava no centro do processo civilizatório ou os que ficariam às margens dessa sociedade.

Cambi (1999, p. 197) destaca que este projeto social operava em duas frentes, a primeira marcada pela "laicidade, emancipando a mentalidade" e a segunda na racionalização do cotidiano e de suas relações com o homem e a natureza. Estas frentes atuaram de forma fulcral em toda a sociedade europeia já no início do século XVI e perpetuando para o século XVII. Como resultado desse processo social, novos sentimentos de infância foram construídos no âmago da então emergente cultura burguesa. Iniciava assim, um processo de resignificação da



condição de ser criança configurando-se em estatuto de infância, acompanhando as necessidades do novo modelo social.

Se durante a Idade Média, era inexistente o sentimento de infância na sociedade europeia (ARIÈS, 1986), com o advento da modernidade, a infância começava a ser sentida/pensada (pelo menos, nas classes mais abastadas da sociedade europeia) e a criança já não era vista mais como um adulto em miniatura (ARIÈS, 1986), mas um sujeito em constituição.

O resultado dessa perspectiva de um novo sujeito, acabou por reservar às crianças a periferia da sociedade. E com um agravante, as crianças passaram a serem destinadas às instituições educativas, onde passariam por um processo racionalizante, para então sim, quando alcançassem estas competências (já que as suas não eram válidas), retornarem aos debates sociais. Sarmiento (2009) discorre sobre este engessamento das crianças e cerceamento da participação das decisões sociais:

O poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2009, p. 07).

Esta subalternização das crianças por parte dos adultos resultou, entre outros aspectos, em uma invisibilidade. É possível inferir, a partir desse contexto histórico apresentado, uma intrínseca distinção de perceber como cada cultura – Africana e Europeia - compreendia ou compreende as crianças e suas infâncias. Por um lado, a cultura Africana é centrada na um *twana* (criança), agente social, elo geracional de uma sociedade e polirracional. Do outro lado, a cultura Europeia, vigora a *infantia*, centrada no silenciamento, subalternização e uma miniatura de adultos, aquela que ainda não fala (ou não tem direito de falar). Nogueira e Barreto (2018) explicam semanticamente essas duas óticas:

Essa articulação ubuntu + twana é bem distinta do sentido ocidental baseado na língua latina, infantil. Neste último caso, “in” é um prefixo de negação e “fanti” nos remete ao verbo falar e à variante falante. Ora infância significa nesse contexto “ausência de fala”. Mas, em xhosa “twana” remete para uma relação de afeto, paixão, uma inclinação enamorada e de onde o sentido de infância em xhosa remeteria para afeto enamorado pela humanidade, o que difere de amor incondicional e irrestrito (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 631).

Portanto, as marcas linguísticas nas palavras utilizadas pelas culturas Africana e Europeia para denominar as crianças, apresentadas por Nogueira e Barreto (2018), indicam as influências e marcas culturais que perduram na atualidade da sociedade brasileira. Marcas muito mais fortes da cultura europeia do que da cultura africana.

#### **4 REFLETINDO SOBRE O PASSADO PARA CONTRIBUIR COM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO PRESENTE**

Os dois modelos sociais brevemente analisados – o Africano e o Europeu - (entre tantos outros que não estão na alçada deste artigo) configuram se em forte disputa na formação cultural e social brasileira. Pois, como é tácito, o Brasil sofreu (sofre?) um intenso processo de colonização a partir de modelos civilizatórios que foram impostos no país, por parte do colonizador (no caso os europeus), desde o início de sua colonização. Stearns (2006), Mignolo (2007) e Trindade (2013), nos auxiliam a pensar as influências, muitas nefastas, que a colonização europeia introduziu no Brasil com o uso da força de trabalho escravizada em seu sistema de produção, a qual impactou/a em toda estrutura macro e micro social brasileira. Como afirma Trindade (2013) “[...] A desigualdade que marca profundamente a sociedade brasileira tem raízes no colonialismo e no escravismo” (2013, p.187).

Para evidenciar as raízes apontadas por Trindade (2013), abordamos, de forma sucinta, alguns elementos do passado escravagista na história do Brasil, especialmente no nordeste do país. Pensamos que esse exercício colabora com a reflexão sobre uma educação antirracista. É em meados do século XVI que foi iniciado o processo de colonização lusitana no atual nordeste brasileiro. Em uma perspectiva econômica de *plantation* (cultivo de monocultura em larga escala, em especial a cana de açúcar) e posteriormente em outros ciclos econômicos foram (e ainda são) desenvolvidos necropolíticas<sup>8</sup> com os povos de origem africana que tem efeitos na vida das crianças negras. Como explicado por Stearns (2006).

Três processos históricos a partir do século XVI, relacionados entre si e fundamentais para a história mundial, tiveram impacto em muitas crianças. O primeiro constituiu na maciça expansão do tráfico de escravos da África para as Américas e da própria escravidão. O segundo foi o crescimento do colonialismo europeu, particularmente nas Américas. E o terceiro, mais geral, centrou-se no aumento da produção para uma economia comercial mundial em crescimento (STEARNS, 2006, p. 105).

Os impactos apontados por Stearns (2006) modelam a perspectiva da infância e das crianças negras na formação social brasileira, e demonstra um processo de muita violência por parte do projeto de modernidade e de seus colonizadores da Europa. As visões de uma infância polirracional, apresentada por Nogueira (2019), são substituídas na vida das crianças negras por uma *infantia* defendida por um projeto da sociedade moderna que os colonizadores impuseram aos colonizados, resultando na criança subalternizada e à margem da sociedade.

O projeto de modernidade reservou uma fase de pouca "benevolência" (STEARNS, 2006) para as crianças, em especial para as negras, de acordo com Stearns (2006) “[...] Houve também outras consequências, levando a novos desafios para a infância e a novas humilhações para as próprias crianças” (2006,

---

<sup>8</sup> Entende-se necropolítica a partir da conceitualização de Achille Mbembe, do qual associa a estrutura do Estado em desenvolver e executar políticas em relação a vidas e mortes das pessoas (MBEMBE, 2018). Ademais, a necropolítica é uma forma de gerenciar uma relação de poder sobre os corpos subalternizados.

p. 106). Com a outorgação do projeto de modernidade dos colonizadores, a instituição escolar opera como um importante instrumento para efetivar tal projeto excluindo, inclusive, as crianças negras escravizadas que não tinham direito à escolarização.

Neste período de escravidão no Brasil, que perdurou de 1500 a 1888, as crianças negras escravizadas eram relegadas a um processo que os brancos europeus consideravam como de adestramento para o trabalho escravo. Conforme Góes e Florentino (2006) o processo instrutivo das crianças escravizadas ocorria durante a sua labuta na cana de açúcar.

[...] cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário de escravos pais e escravos filhos. Estes também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava (GÓES; FLORENTINO, 2006, p. 184).

A partir deste excerto é possível inferir que as crianças e os adultos escravizados não possuíam distinção laboral, e o ser criança acontecia, ao mesmo tempo em que se trabalhava. Refletir sobre as distintas maneiras de vivenciar as infâncias no passado, auxilia na compreensão dos impactos de um racismo estrutural na vida das crianças pretas na presente data. Uma infância, para muitas crianças negras, que ainda acontece durante a labuta e a vivência de distintas formas de exclusão da instituição escolar.

Os trezentos e oitenta e oito anos de uma política escravagista (necropolítica) promoveu uma ferida colonial na sociedade brasileira, como explica Mignolo (2007) “las perspectivas de la colonialidad, sin embargo, surgen de la ‘herida colonial’, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (MIGNOLO, 2007, p.17). Esta ferida colonial apresentada por Mignolo (2007) deve ser compreendida como os impactos da necropolítica (MBEMBE, 2018) enraizada (TRINDADE, 2013) em nossa sociedade racista advinda não somente da Europa, mas também, recentemente, dos Estados Unidos da América. Ao mesmo tempo a escola, como microcosmo social, absorve as relações sociais existentes fora de seus muros e a incorpora, sejam por via direta ou indireta.

A ideia da ferida colonial teorizada por Mignolo (2007), se aproxima do racismo estrutural e, por sua vez, transversaliza a sociedade brasileira e suas instituições. Desta forma, as instituições de educação, e com recorte as destinadas às crianças da Educação Infantil, historicamente tiveram uma dupla atuação segregadora. Para as classes abastadas, as instituições fundamentavam-se no princípio voltado para o ato educativo, já as creches, locais destinados para as crianças das classes pobres e negras<sup>9</sup>, no caso do pós-abolição (1888), tinha a função apenas de cuidar e eram abandonadas à própria sorte nos grandes centros urbanos do país.

---

<sup>9</sup> Aqui nos situamos historicamente entre o fim do Império e o início da República brasileira.

Como foi abordado até agora, muitos aspectos da ferida colonial (MIGNOLO, 2007) perpetuaram até a atualidade no Brasil, em pleno 2023, sendo possível encontrar diversos relatos que comprovam a necropolítica (MBEMBE, 2018) ainda vigente em nosso país. Para efetivar este debate por via concreta, exemplificamos essa política através de algumas notícias de crianças pretas que tiveram suas vidas ceifadas por agentes públicos (desviados de sua função social) que efetivam a necropolítica. Entre os diversos casos emblemáticos, mencionamos as violências raciais que tiveram como vítima fatal crianças negras como Agatha Felix<sup>10</sup>, João Pedro, Marcos Vinicius, este último que no momento da violência sofrida questionou a sua mãe “Ele não viu que estava com roupa de escola, mãe<sup>11</sup>?”. Esses exemplos são evidências de que o projeto pouco benevolente do colonialismo e da modernidade, discutido por Stearns (2006), ainda perdura em pleno século XXI.

Dessa forma, há a necessidade de pensar, se construir e se desenvolver, formas de fechar essa ferida colonial, rompendo a perspectiva nefasta que assolou e maculou, de forma infame, a história do Brasil e mais especificamente o povo preto no país. Para tal propósito, um importante exemplo são as primeiras leis de cunho inclusivo e positivo da história do povo negro brasileiro. Como é o caso da Lei nº 10.639, de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003).

Aqui ressaltamos que as conquistas do povo negro, no Brasil, não devem ser compreendidas como algo linear, progressivo e harmonioso, mas sim, como uma intensa disputa no cerne social, caracterizada a partir de uma correlação de forças entre grupos sociais antagônicos. Destacamos ainda, como uma das conquistas do povo negro, o parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004, que lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com intuito bastante específico:

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes (PARECER, CNE/CP n. 3, 2004, p. 3).

As diretrizes propiciaram a reestruturação da Educação Brasileira, trazendo em caráter oficial, uma nova perspectiva da história do povo negro no Brasil, e com objetivo principal da valorização da cultura e patrimônio afro-brasileiro. As

---

<sup>10</sup> As três crianças citadas no artigo, refere-se a caso de homicídios ocorrido no estado do Rio de Janeiro em bairros periféricos da cidade do Rio de Janeiro e São Gonçalo. Todas vítimas ocorreram por parte dos agentes do Estado em operações especiais.

<sup>11</sup> Relato extraído da entrevista da mãe de Marcos Vinicius aos meios de comunicação.

diretrizes orientam uma reformulação da Educação brasileira em uma óptica de “valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (PARECER, CNE/CP n. 3/2004, p. 3), fazendo um movimento positivo para superação das feridas coloniais (MIGNOLO, 2007).

Acionamos uma citação muito conhecida de Paulo Freire quando ele diz que “[...] a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p.86) para ressaltar a importância de uma educação transformadora que busque, quando necessário, ser transgressora da ordem social posta e busque, também, uma sociedade alicerçada na perspectiva da justiça social, ou seja, não discriminatória.

Erradicar a cultura colonizadora, até então imposta, na sociedade brasileira é necessário para a promoção de escolas igualitárias e sem racismo. É um afastamento de uma educação subalternizada, e retomando o diálogo com Trindade (2013), às novas diretrizes educacionais se aproximam dos valores civilizatórios afro-brasileiros marcadas por seis pontos que deveriam estar presentes na Educação, principalmente na Educação Infantil, são eles: “Oralidade; Circularidade; Corporeidade; Musicalidade; Ludicidade; Cooperatividade” (TRINDADE, 2013, p. 135-136). Esses pontos consideram a energia vital africana, o Axé, das crianças (TRINDADE, 2013), propiciando uma infância ativa, além de contribuir de forma determinante para uma identidade positiva das crianças negras no ambiente da instituição de ensino. Além disso, contribuem para uma formação de cidadania responsável na construção de uma sociedade justa e democrática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstituição de alguns aspectos históricos que configuram a sociedade e a cultura brasileira ao longo do tempo resultando um racismo estrutural pode ajudar a localizarmos-nos no espaço-tempo e contribuir para se agir de forma mais precisa em fenômenos educativos nos quais o racismo e a desigualdade ainda acontecem.

Além disso, as reflexões teóricas também possibilitam repensar a execução de determinadas práticas, constituindo movimentos dialéticos entre o refletir para agir e a reflexão sobre a prática (FREIRE, 1979) que podem desencadear a criação de estratégias afro-referenciadas para o enfrentamento do racismo estrutural na sociedade e na educação brasileira. Assim, para práticas que erradiquem o racismo de uma vez por todas, a educação tem papel preponderante no enfrentamento desta ferida colonial.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S L. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. 115
- BRASIL. Ministério da Educação. **“Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”**. Novembro de 2009.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- FERREIRA, Emerson Benedito. ABRAMOWICZ, Anete. **O racismo na infância e a infância do racismo: vida e rastros de uma criança negra**. Artigo, Pro-Posições 33, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0084>.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/Paulo Freire**; [tradução de Kátia de Melo e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- GÓES, J.R.; FLORENTINO, M. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. História das crianças no Brasil/ Mary Del Priore organizadora. 5. ed. - São Paulo: contextos, 2006.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007**
- MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte** / Achille Mbembe ; traduzido por Renata Santini. - São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- NOGUERA, R. **Pinóquio e Kiriku: infância(s) e educação na filosofia de Kant e Ramose**. *Revista Aú*, 2(02). (2019). Disponível em: <<https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/39>>. Acesso em: 26 mar 2023.
- NOGUEIRA, R; ALVES, L. P. **Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>.
- NOGUEIRA, R; BARRETO, M. **Infanciaлизация, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afro perspectivistas**. *childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018. Disponível em:

file:///C:/Users/Computador/Downloads/Dialnet-Infanciaizacao UbuntuETekoPora-6593654.pdf.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SARMENTO, M. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais**. Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21 (15-30). 2009.

STEARNS, P. N. **Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. (org.) Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.