

DA INVISIBILIDADE À REDESCOBERTA: VOZES DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Matteus Vinicius Gomes Luz¹
Samuel Penteado Urban²

Resumo

A presente pesquisa tem como ponto de partida a fala de uma criança negra de 5 anos, que ao chegar da escola pergunta a sua mãe: “Mamãe, um dia eu vou ficar branco?”. Esse relato não é exclusivo de uma única criança negra no Brasil, e por isso que afirmamos ser necessário pensar as narrativas das crianças para denunciar o racismo predominante nas instituições de ensino brasileiras. É nesse caminhar que as infâncias negras são apresentadas nesta pesquisa, a partir do olhar social, afetivo e ativista de conhecer as narrativas tecidas pelas crianças negras no contexto da Escola Municipal Cornélio Barbalho de Carvalho, localizada na zona rural de Mossoró/RN. Tendo em vista a necessidade de descolonizar as infâncias pautando a representatividade negra, observou-se que são essas crianças que desde cedo enfrentam diversas dificuldades para chegar à escola e ter um mínimo de direito à educação garantido. Com isso, entendendo que o silenciamento em suas diversas formas de opressão se manifesta nas infâncias, e predominante nas infâncias negras, construímos uma pesquisa que teve como objetivo conhecer e compreender como as crianças negras se veem, destacando aqui os efeitos de colonialidade e utilizando-se do diálogo e da perspectiva alternativa e ativista de pesquisa, sob o suporte da literatura infantil. Como fundamentação teórica, utilizou-se de discussões trazidas por autores que tratam da colonialidade do poder-saber em consonância com a reflexão referente à racialização do poder.

Palavras-chave: Colonialidade, Infância, Negritude.

Abstract

This research takes as its starting point the speech of a 5-year-old Black child who, upon arriving home from school, asks his mother: "Mommy, will I turn white one day?" This story isn't unique to a single Black child in Brazil, which is why we assert the need to consider children's narratives to denounce the racism prevalent in Brazilian educational institutions. It is in this context that Black childhoods are presented in this research, based on the social, affective, and activist perspective of understanding the narratives woven by Black children in the context of the Cornélio Barbalho de Carvalho Municipal School, located in rural Mossoró/RN. Given the need to decolonize childhoods by focusing on Black representation, it was observed that these children face numerous difficulties from an early age in accessing school and ensuring a minimum right to education. Therefore, understanding that silencing in its various forms of oppression manifests itself in childhood, and is predominant in Black children, we conducted a study aimed to understand how Black children see themselves, highlighting the effects of coloniality and utilizing dialogue and an alternative, activist research perspective, supported by children's literature. As a theoretical foundation, we used discussions brought by authors who address the coloniality of power-knowledge in line with reflections on the racialization of power.

Keywords: Coloniality, Childhood, Blackness.

¹ Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC/UERN

² Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Licenciado em Geografia (UFSCar) e docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como ponto de partida a fala de uma criança negra de 5 anos, que, ao chegar da escola, pergunta à sua mãe: “Mamãe, um dia eu vou ficar branco?”

Esse relato não é exclusivo de uma única criança negra no Brasil, e por isso afirmamos ser necessário pensar as narrativas das crianças para denunciar o racismo predominante nas instituições de ensino brasileiras.

É nesse caminhar que as infâncias negras são apresentadas nesta pesquisa, a partir do olhar social, afetivo e ativista de conhecer as narrativas tecidas pelas crianças negras no contexto da Escola Municipal Cornélio Barbalho de Carvalho, localizada na zona rural de Mossoró/RN.

Tendo em vista a necessidade de descolonizar as infâncias, pautando a representatividade negra, observou-se que são essas crianças que, desde cedo, enfrentam diversas dificuldades para chegar à escola e ter um mínimo de direito à educação garantido.

Com isso, entendendo que o silenciamento em suas diversas formas de opressão se manifesta nas infâncias, e predominante nas infâncias negras, construímos uma pesquisa que teve como objetivo conhecer e compreender como as crianças negras se veem, destacando aqui os efeitos de colonialidade e utilizando-se do diálogo e da perspectiva alternativa e ativista de pesquisa, sob o suporte da literatura infantil.

Como fundamentação teórica, utilizou-se de discussões trazidas por autores que tratam da colonialidade do poder-saber em consonância com a reflexão referente à racialização do poder.

METODOLOGIA

Como apontado na introdução deste resumo, a atual pesquisa possui um caráter ativista, assumindo importância para mobilização em prol da mudança estrutural, sendo capaz de promover ações voltadas à transformação social (D’SOUZA, 2013, p. 137–138).

Destaca-se que o ativismo foi construído nas vivências e interações durante a construção da pesquisa. E essa percepção surge pelo fato de que o primeiro autor deste texto, para além da realização de atividades junto às crianças, fez parte da gestão escolar da instituição pesquisada, anteriormente ao início da pesquisa.



Sobre a pesquisa, ela foi realizada na Escola Municipal Cornélio Barbalho de Carvalho. Nisso, cabe destacar que a turma de Educação Infantil que pesquisamos era multisseriada, compreendendo seis alunos de 4 e 5 anos, em que atuávamos semanalmente, por um período que compreende maio a novembro de 2023.

Em meio a essa atuação, foram realizadas contação de histórias com base em obras da literatura infantil e sequentes conversas sobre os temas abordados, bem como observações gerais acerca desse processo de ensino e aprendizagem construídos com as crianças.

Acerca da fundamentação teórica, a presente pesquisa baseia-se, sobretudo, em obras que trazem a discussão sobre colonialismo, como Césaire (2010) e Mbembe (2018); sobre a colonialidade do saber-poder presentes em Quijano (2010) e Dussel (1993); e sobre educação antirracista presente em Gomez (2013) e Torres, Rosa e Pinheiro (2023).

Para além dessas obras, as obras infantis utilizadas durante a contação histórias foram: “Obax” de Neves (2011); “Meu crespo é de rainha de Hooks” (2018); “O Pequeno príncipe preto” de França (2020); e as obras “Rapunzel e o Quibungo” e “Chapeuzinho vermelho e o boto com de rosa” de Agostinho e Coelho (2020).

Cabe destacar que o presente artigo é fruto da dissertação de mestrado defendida pelo primeiro autor neste ano de 2024, sob orientação do segundo autor, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para se pensar toda essa questão, no presente item deste texto será realizada uma discussão teórico-conceitual que perpassa pela compreensão do que vem a ser a modernidade na relação com o colonialismo até chegar nos efeitos de colonialidade relacionados à ideia de classificação social.

Desta forma, Enrique Dussel (1993) aponta para o “mito da modernidade”. Modernidade essa que

(...) nasceu quando a Europa pode confrontar-se com o seu “outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade. De qualquer maneira esse Outro, não foi descoberto como o Outro, mas foi “encoberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do nascimento da

Modernidade como conceito, o momento concreto da origem de um mito de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não europeu (DUSSEL, 1993, p. 8)

Em função desse processo violento, Césaire (2020, p. 15) afirma que “de *colonização à civilização* a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano”.

Nesse contexto da modernidade, há destaque para as invasões coloniais, entendidas aqui, a partir de Mbembe (2018, p. 38), como “apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico” no sentido de se “inscrever sobre o terreno um novo conjunto de relações e espaciais” (MBEMBE, 2018, p. 38). Consequentemente, esse processo invasivo gerou a

(...) produção de fronteiras e hierarquias, zonas de enclaves; [bem como] a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço; em resumo, o exercício da soberania. O espaço era, portanto, a matéria-prima da soberania e da violência que sustentava. Soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto. (MBEMBE, 2018, p. 39)

Vale destacar que essas invasões coloniais geraram a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias, havendo assim, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais (MBEMBE, 2018, p. 39). Imaginários esses que permanecem através dos efeitos de colonialidade no contexto atual, podendo também ser compreendidos como racialização do poder, que se manifesta por meio da “violência velada, que perpassa o campo simbólico do ser” (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 174).

Com isso, “a racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da colonialidade (QUIJANO, 2010, p. 119-120).

Quijano (2010), ainda complementa dizendo que



Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. (QUIJANO, 2010, p. 126)

Sobre isso, em seu livro “O perigo da história única”, Chimamanda Ngozi Adiche (2019), ilustra a manifestação desses imaginários culturais, retratando a experiência de quando ela foi estudar nos EUA e se referindo a visão de sua colega de quarto sobre ela:

O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais (ADICHE, 2019, p. 9)

A manifestação desses imaginários culturais, ainda pode ser visto quando seu professor afirmou que, em seu romance, não havia a “autenticidade africana”:

Eu estava bastante disposta a admitir que havia diversas coisas erradas com o romance e que ele fracassava em vários aspectos, mas não chegara a imaginar que fracassava em alcançar algo chamado “autenticidade africana”. Na verdade, eu não sabia o que era autenticidade africana. O professor me disse que meus personagens pareciam demais com ele próprio, um homem instruído de classe média: eles dirigiam carros, não estavam passando fome; portanto, não eram autenticamente africanos (ADICHE, 2019, p. 11)

Estereótipos esses que se referem ao “ser objeto de um olhar enviesado” (SANTOS, 2002, p. 161), e que a “chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá embaixo, para os negros” (SANTOS, 2002, p. 161).

Nesse sentido, sendo a educação parte da sociedade, que reproduz o que se tem na sociedade, “a educação estabelecida aqui no Brasil tende a ser reprodutora de uma visão de mundo eurocêntrica, reproduzindo estereótipos, que conferem ao colonizado negro a invisibilidade histórico-cultural de si” (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 173).

E assim, “A educação pela qual essa escola é responsável está pautada em uma representação histórica da população negra, esvaziada e distorcida, nas quais as concepções embranquecidas dão o tom (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 175).



Desta forma, “O lugar central da ‘corporeidade’ neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder.” (QUIJANO, 2010, p. 126)

E é por este motivo que, se objetivamos uma educação emancipatória, precisamos nos atentar para as “questões que possam passar despercebidas por muitos, mas que, cotidianamente interfere no ser e no existir de crianças negras que posteriormente passam a ser adultos que lutam contra sua própria negritude, buscando se encaixar no grupo tão desejado da branquitude.” (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 190)

RESULTADOS

Como já apontado na metodologia do presente trabalho, esta pesquisa teve um caráter ativista, pois foi realizada em uma escola onde o primeiro autor deste texto chegou a compor a gestão da escola.

Após se dedicar apenas aos estudos do mestrado, o primeiro autor esteve realizando uma pesquisa que possibilitou a escrita deste artigo. Com isso, em se tratando de infância, a coleta de informações se deu por meio da contação de histórias com base nas seguintes obras: Obax” de Neves (2011); “Meu crespo é de rainha” de Hooks (2018); “O Pequeno príncipe preto” de França (2020); e as obras “Rapunzel e o Quibungo” e “Chapeuzinho vermelho e o boto com de rosa” de Agostinho e Coelho (2020).

Cabe destacar que a seleção de materiais críticos é uma parte extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois como afirmam Torres, Rosa e Pinheiro (2023, p. 175), a escola “por meio de seus instrumentos pedagógicos, como os livros didáticos, esvazia os significados e as significâncias culturais de grupos por ela subalternizados através da história.” (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 175).

E, desta forma, “as subjetividades por trás das imagens podem ser perigosas para o mundo simbólico da criança a elas exposta” (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 175).

Iniciando a contação de histórias, foi realizada, primeiramente, a contação da obra “Chapeuzinho Vermelho e o Boto Cor de Rosa” de Agostinho e Coelho (2020), sendo a personagem principal “Chapeuzinho Vermelho” uma menina negra.

Anteriormente à contação, o primeiro autor questionou: “Vocês já conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho? E como é a história da Chapeuzinho?” Com isso, um dos alunos



respondeu: “Ela tem os olhos azuis e cabelo preto”. Em seguida, após a contação da estória, um aluno afirmou: “Essa não é a Chapeuzinho!”. E, em seguida, outro aluno complementou: “Porque o cabelo dela tá cortado e o cabelo da Chapeuzinho verdadeira é longo.”

A negritude, mesmo percebida quando a criança diz “o cabelo dela é igual o dele”, é também imediatamente desautorizada como lugar possível de heroína. O “não” coletivo final quando indagados sobre a imagem da Chapeuzinho, não é contra a história, é contra a reconfiguração étnico-racial da personagem. Isso demonstra que a racialização já opera como ação de verdade, a imagem que não corresponde ao molde colonizado é descartada como ficcional ou errada.

Utilizando-se do livro “O Pequeno príncipe preto”, o primeiro autor questionou: “Então essa criança aqui é um príncipe?”. Com isso, um dos alunos respondeu: “Não!”. E outro aluno complementou “Porque a coroa dele é quadrada e o cabelo não é liso”. A situação mostra que há um controle racial da imaginação.

O ápice da discussão é o coro que identifica o maior problema, “O CABELO!”. O cabelo crespo, um marcador potente da identidade negra, é aqui identificado como o elemento que deslegitima a realeza. As crianças, de forma clara, associam o cabelo afro a algo que não pode pertencer a um príncipe, projetando essa rejeição em seus próprios corpos e nos dos colegas.

A criança não rejeita o personagem por falta de elementos narrativos, ela rejeita pela imaginação social, estética e racial entre o esperado e o apresentado. Quando uma criança compara o cabelo do personagem ao do colega negro, ele não apenas identifica, mas fixa essa semelhança como motivo de descarte. Isso evidencia um mecanismo de autoexclusão simbólica, a criança negra presente é vista como alguém que não pode ser príncipe.

Situação semelhante ocorreu quando foi trabalhado com a obra “Rapunzel e o Quibungo” fala “ela não é a Rapunzel, porque ela é feia” o que revela como a negritude é lida não apenas como diferente, mas como fora do campo do belo. Esses diálogos deixam evidente que a colonialidade do olhar não atua apenas por ausência de referências negras, mas por mecanismos ativos de negação, estranhamento e inferiorização estética

Conclui-se aqui que, ao escutar esses diálogos e depois transcrevê-los, percebemos que houve um processo de negação por parte das crianças, querendo dizer que elas não poderiam ser a Chapeuzinho por existir um padrão de como ser um personagem de estória, por mais que tenham um capuz vermelho. E isso liga-se a ideia de colonialidade, destacando a

racialização das relações de poder em que se destaca a ideia de um padrão universal. (QUIJANO, 2010)

Em outras palavras,

A ideologia do branqueamento, diz respeito a uma maneira de pensar da elite branca que conduz às práticas desumanas e segregadoras. Tais práticas cerceiam o caráter identitário do outro, o diferente, conduzindo-o a um caminho em que a imagem admirada e almejada não corresponde a quem ela é, ou ao grupo étnico ao qual pertence. (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 184)

E a escola tem contribuído para essa ideologia do branqueamento, sendo ela carregada de

(...) significações abusivas e violentas que compõe a complexa questão racial de discriminação presente em nossa sociedade. Suas paredes e seus atores, ainda que não modo geral, ou até às vezes não intencionalmente, reproduzem as ideias do colonizador. Não obstante, as associações simbólicas depreciativas, o corpo negro é constantemente invisibilizado por esta educação escolar que, vale ressaltar, está pautada em concepções e conhecimentos eurocêntricos (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 175)

E desta forma, como afirmam as mesmas autoras, “a escola pode afirmar/perpetuar ou até mesmo desconstruir uma ideia amplamente difundida em uma sociedade” (TORRES, ROSA, PINHEIRO, 2023, p. 175)

Com o livro Obax, o primeiro autor do texto pergunta: “Olhando essa imagem como é a Obax?”. Um dos alunos, então, respondeu: “Ela é diferente!”, como uma forma de dizer que a menina da ilustração não parecia ser uma criança igual a ela. No entanto, dois alunos afirmaram que o personagem Obax parecia com dois colegas da turma, havendo um reconhecimento do outro, bem como o reconhecimento do pesquisador com a seguinte afirmação: “A cor da pele dela parece com a sua!”. A partir daí, as crianças falaram que o autor parecia com outras crianças, nos permitindo entender que elas começaram demonstrar um sinal de reconhecimento da negritude.

Esse movimento marca uma inflexão relevante em comparação aos diálogos anteriores, nos quais a figura negra era inicialmente rejeitada como incompatível com os personagens clássicos das histórias infantis. Diferentemente da negação “ela não é a Chapeuzinho”, aqui a presença de Obax não gera estranhamento absoluto, mas curiosidade e aproximação. Quando uma criança afirmar que a personagem “tem trança”, “é baixinha” e “usa roupa igual à minha”, as crianças deslocam a imagem do lugar do exótico para o campo

do cotidiano e do possível. Ou seja, a negritude deixa de ser percebida como elemento de ruptura e passa a ser reconhecida como presença.

Nesse sentido, essa conversa provocou nas crianças o entendimento de que existem outras formas de “parecer” uma criança, sendo que elas não estavam acostumadas a ver em ilustrações e livros crianças negras.

Objetivando com essa pesquisa atuar na transformação dessa situação desumanizante, foi também utilizado da obra “Meu crespo é de rainha” de Hooks (2018). Em conversa com as crianças sobre o corpo, o cabelo, e sobre a negritude de forma geral, um aluno se aproximou e perguntou: “E eu sou negro?” Em seguida outro aluno afirmou: “O cabelo dela é pretinho e enrolado igual o meu”.

O diálogo prossegue com as crianças descrevendo seus próprios cabelos, e essas falas constituem um material profundamente revelador sobre a internalização de normas estéticas e a relação com a identidade corporal. A fala, “O meu cabelo é bem baixinho”, pode ser lida como uma simples descrição, mas no contexto anterior em que o cabelo não liso foi rejeitado, ganha um novo significado. O corte baixinho é uma das formas de manejar cabelos crespos, muitas vezes associada a uma praticidade que pode mascarar um incômodo com o volume e a textura do cabelo afro. As meninas expressam preferências por penteados que controlam e contêm o cabelo: “amarrado”, “tranças”, “sempre uso laço”. Essas são práticas culturais válidas e bonitas, mas também sinalizam uma socialização onde o cabelo crespo precisa ser arrumado, isto é, domado para ser considerado apresentável.

Duas falas, em especial, destacam-se pela carga que carregam. “Minha mãe manda cortar meu cabelo no um”, aponta para uma pauta que não é da criança, mas do adulto, impondo um padrão de manejo. De forma mais contundente, a fala, “Minha mãe disse que dá muito trabalho arrumar meu cabelo”, é um eco direto do discurso adulto que, mesmo sem intenção maldosa, transmite à criança uma ideia de que seu traço natural é um fardo, uma dificuldade. Esta é uma das formas mais sutis do racismo internalizado, a associação do cabelo crespo ao trabalho, em oposição à suposta facilidade do cabelo liso.

A intervenção do primeiro autor, ao compartilhar sua própria experiência, “quando eu era criança o meu cabelo também era cortado bem baixo”, é uma estratégia decolonial crucial. Ao se coloca no mesmo plano de experiência, validando a vivência daquelas crianças e criando um terreno comum. No entanto, a reação de risada geral e o comentário de uma criança, “mas agora tá bem grande”, seguido da confirmação coletiva, é extremamente significativa. O cabelo grande, é percebido como uma novidade, um contraponto à norma do cortado bem baixo. Essa reação misturada de surpresa e reconhecimento indica que a imagem



de um adulto negro com seu cabelo crespo em seu estado natural ainda é um ponto de estranhamento e, ao mesmo tempo, de possibilidade para aquelas crianças. Elas veem, naquele momento, que existe um depois para o cabelo que sempre lhes foi apresentado como um problema a ser cortado ou contido. Com isso, nos deparamos com uma vivência que nos mostra o olhar da criança sobre ela própria, e sua percepção ao encontrar os semelhantes.

Aproveitamos o ensejo da discussão sobre o cabelo para adentrar um território ainda mais subjetivo e fundante: o da beleza. Ao serem instigadas a responder se se consideravam bonitas, a maioria das crianças afirmou que sim, apenas duas foram exceções. Suas respostas foram um não seco e, quando indagados sobre os motivos, a justificativa que encontraram foi um revelador “não sei”. Essa sequência de falas nos atravessou profundamente, pois ficou claro que, para além de qualquer julgamento estético pontual, aquelas crianças estavam sinalizando, com a linguagem crua da infância, uma desconexão de sua própria imagem. O que testemunhávamos, na verdade, era a expressão de uma identidade em suspenso, elas não compreendiam, em um nível fundamental, a essência e o valor do que eram.

Com isso, por meio das conversas e questionamentos, as crianças foram incomodadas com interrogações que se apresentam como fios iniciais de redescoberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, percebeu-se que, de forma geral, as crianças têm reproduzido o ideário da branquitude, do padrão branco europeizado, a exemplo de algumas de suas falas em que a Rapunzel negra era feia, um príncipe não podia ser negro, a Chapeuzinho Vermelho não podia ser negra, etc.

No entanto, por meio das conversas com base nas histórias presentes nos livros infantis utilizados durante a pesquisa, foi possível perceber que as crianças iniciaram um processo de reconhecimento da sua identidade, como elas se percebiam.

Por isso é urgente construir uma educação antirracista para possibilitar que as crianças negras, desde a Educação Infantil, se reconheçam. E só será possível construir uma educação antirracista, quando entendermos a necessidade de descolonizar as infâncias e compreender as crianças negras como atores sociais e produtores de culturas, pois enquanto tivermos uma educação que perpetue a colonialidade europeizada, não teremos a efetividade de uma infância descolonizada e antirracista seja no campo ou na cidade. metodologia do resumo expandido deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de

pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

AGOSTINHO, C.; COELHO, R. S. **Chapeuzinho vermelho e o boto com de rosa**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

AGOSTINHO, C.; COELHO, R. S. **Rapunzel e o Quibungo**. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2020.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Letras contemporâneas, 2020.

D'SOUZA, R. **As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização"**. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M P. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANÇA, R. **O Pequeno príncipe preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GARCÍA CONDE, G. **Cuerpo humano en el capitalismo: blanquitud, racismo y genocidio**. De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos, 3(6), 215–236, 2017.

GOMES, N. L.. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, B. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. **Da colonialidade dos Direitos Humanos**. In: SANTOS, B. de S.; MARTINS, B. S.. O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.



NEVES, A. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, A. de O. P.; ROSA, K.; PINHEIRO, B. C. S. **Lápis cor de pele? De qual corpo humano falamos?**. In: DUTRA, D S. de A.; MONTEIRO, B. A. P.; NASCIMENTO, H. A. S. do; MEJÍA-CÁCERES, M. A.; SÁNCHEZ, C.; CASSIANI, S. Educação, ambiente, corpo e decolonialidade. São Paulo: Livraria da Física, 2023.