

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA CONDIÇÃO
HUMANA

ELISA AMANDA SANTOS DO AMARAL

BELL HOOKS E A TRILOGIA DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

Sorocaba
2023

ELISA AMANDA SANTOS DO AMARAL

BELL HOOKS E A TRILOGIA DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana, da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba.

Linha de pesquisa: Desigualdades e Diferenças no contemporâneo.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro

Sorocaba
2023

Amaral, Elisa Amanda Santos do

bell hooks e a Trilogia do Ensino: contribuições para uma educação infantil antirracista / Elisa Amanda Santos do Amaral -- 2023.

89f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Rosana Batista Monteiro

Banca Examinadora: Viviane Melo de Mendonça,
Mariana Martha de Cerqueira Silva

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Educação antirracista. 3. bell hooks. I. Amaral, Elisa Amanda Santos do. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elisa Amanda Santos Amaral, realizada em 15/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Mariana Martha de Cerqueira Silva (USP)

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana.

ELISA AMANDA SANTOS DO AMARAL

**BELL HOOKS E A TRILOGIA DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana para obtenção do título de Mestre em Estudos da Condição Humana. Sorocaba, 15 de fevereiro de 2023.

Orientador(a)

Dr. (a) Rosana Batista Monteiro
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr. (a) Viviane Melo de Mendonça
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr.(a) Mariana Martha de Cerqueira Silva
Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à criança que eu fui e à esperança de que as crianças, agora e sempre, sejam respeitadas e protegidas. Em especial, às crianças negras, para que jamais tenham sua alma brilhante perturbada pelo sofrimento causado pelo racismo e a discriminação de todos os tipos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, meu pai e minha mãe - Darci e Judite -, e meus irmãos, Eric e Robelli, pela paciência e apoio de sempre, assim como à minha família estendida, minhas tias e tios, primos e primas, meu avô, e em memória, à minha avó, pela luz e inspiração de sempre e para sempre.

Agradeço também aos amigos que já me acompanhavam e aos que conheci durante o mestrado, em especial à Jéssifran, que me acolheu, aconselhou e compartilhou tudo o que podia. Gratidão.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro que, com gentileza e paciência me guiou pelos caminhos até aqui percorridos, com muito esforço, amor e dedicação. Me ensinou sobre leveza e rigorosidade, sobre partilha e generosidade, sobre comunidade e colaboração.

Aos colegas que tanto admiro do grupo de pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS) pelas trocas tão enriquecedoras.

À Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça e à Profa. Dra. Mariana Martha Cerqueira Silva pelas inúmeras contribuições na banca de qualificação, expandindo e edificando a conclusão desta pesquisa.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa fosse concluída, direta ou indiretamente, a distância ou presencialmente.

Agradeço especialmente à bell hooks que, diariamente, contribui com a minha trajetória enquanto professora constantemente inconformada e esperançosa.

*“Celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento que transforma a
educação na prática da liberdade.”
bell hooks*

AMARAL, Elisa Amanda Santos do. **bell hooks e a Trilogia do Ensino**: contribuições para uma educação infantil antirracista. 2023. Dissertação (Programa de Mestrado em Estudos da Condição Humana). Universidade Federal de São Carlos: Sorocaba, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as contribuições da obra Trilogia do Ensino, de bell hooks, para a educação infantil na perspectiva antirracista. Nosso objeto de pesquisa é composto pelos livros “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013), “Ensinando comunidade: uma pedagogia da Esperança” (2021) e “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (2020). A pesquisa tem como base teórico-metodológica a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2008; ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010), articulada aos campos de estudos da educação das relações étnico-raciais e o Feminismo Negro (COLLINS, 2019; DAVIS, 2016; CRENSHAW, 2002, HOOKS, 2019), que também contribui no intuito de contextualizar o pensamento de bell hooks. O estudo busca responder se há contribuições da Trilogia do Ensino de bell hooks para a educação infantil na perspectiva antirracista. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, em que realizamos levantamento bibliográfico e analisamos a legislação que orienta a educação infantil no Brasil. Por meio da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016), elencamos dez unidades de registro presentes na Trilogia do Ensino que refletem o pensamento de bell hooks sobre educação e, a partir delas, escolhemos duas, “Eros e erotismo” e “Amor”, para aprofundar a discussão em relação à educação infantil na perspectiva antirracista. Ao relacionarmos estas unidades de registro ao referencial teórico, podemos considerar que ambas podem respaldar a construção de práticas comprometidas com o combate ao racismo e à opressão de todos os tipos na educação infantil. A análise da Trilogia do Ensino revela que os escritos de bell hooks apresentam contribuições relevantes para educação infantil na perspectiva antirracista, ao passo que Eros carrega o significado da aceitação e consideração à subjetividade de cada estudante, assim como o Amor que, como evidencia bell hooks, sempre nos moverá para longe da dominação.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação antirracista. bell hooks.

AMARAL, Elisa Amanda Santos do. **bell hooks and the Teaching Trilogy**: contributions to an anti-racist early childhood education. 2023. Dissertation submitted to the Programa de Mestrado em Estudos da Condição Humana. Universidade Federal de São Carlos. 2023.

ABSTRACT

This research addresses the contribution of the word Trilogy Teaching, by bell hooks, for early childhood education from anti-racist perspective. Our research object is composed of the books "Teaching to Transgress: education as a practice of freedom" (2013), "Teaching community: a pedagogy of Hope" (2021) and "Teaching critical thinking: practical wisdom" (2020). The research has a theoretical and methodological basis the Sociology of Childhood (SARMENTO, 2008; ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010), articulated to the fields of studies of the education of ethnic-racial relations and Black Feminism (COLLINS, 2019; DAVIS, 2016; CRENSHAW, 2002, HOOKS, 2019), which also contributes in order to contextualize the thought of bell hooks. The study seeks to answer whether there are contributions of bell hooks' Teaching Trilogy to early childhood education from anti-racist perspective. This is a qualitative, bibliographic and documental research, in which we conducted a bibliographic survey and analyzed the legislation that guides early childhood education in Brazil. Through the content analysis methodology (Bardin, 2016), we listed ten units of record present in the Trilogy of Teaching that reflect the thought of bell hooks about education and, from them, we chose two, "Eros and eroticism" and "Love", to deepen the discussion in relation to early childhood education from an anti-racist perspective. By relating these registration units to the theoretical framework, we can consider that both can support the construction of practices committed to fighting racism and oppression of all kinds in early childhood education. The analysis of the Teaching Trilogy reveals that the writings of bell hooks present relevant contributions for early childhood education from an anti-racist perspective, while Eros carries the meaning of acceptance and consideration to the subjectivity of each student, as well as Love that, as bell hooks evidences, will always move us away from domination.

Keywords: Early Childhood Education. Anti-racist Education. bell hooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jovem bell hooks

Figura 2 - bell hooks

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

ETNS – Grupo de pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	16
2.1 Infância	16
2.2 O direito da criança: a consolidação da educação infantil no Brasil	19
2.3 Educação infantil e relações étnico-raciais: estudos em expansão	29
3. COMPREENDENDO O FEMINISMO NEGRO PARA COMPREENDER BELL HOOKS	37
3.1 Percurso histórico	37
3.2 Saberes de resistência	42
4. bell hooks	47
4.1 Imensa em letras minúsculas	47
4.2 Trilogia do Ensino	52
5. POSSIBILIDADES DE UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	64
5.1 Unidades de registro presentes na Trilogia do Ensino de bell hooks	65
5.2 bell hooks e Educação: caminhos para uma educação infantil antirracista	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICE	86
	87

1. INTRODUÇÃO

Início a introdução contando de onde venho e como cheguei à proposta deste trabalho. À medida que avanço, apresentarei a estrutura desta dissertação.

Identifico-me com bell hooks. Uma menina negra que, desde os primeiros anos de vida, mesmo com todo o medo dentro do peito, encontrava a coragem necessária para questionar, ser ouvida. Jamais se conformar com a injustiça.

bell hooks é o pseudônimo utilizado por Gloria Jean Watkins, escritora feminista negra, crítica cultural, professora, nascida no Kentucky, Estados Unidos, na pequena cidade de Hopkinsville em 25 de setembro de 1952. Fruto de uma família marcada por bases patriarcais, encontrou na teoria feminista antirracista um refúgio, um lugar de cura.

Carrego comigo muitas mulheres, em especial minha avó paterna, Roquilda Barros, conhecida como Dona Santa, mãe de 15 filhos, uma mulher extremamente forte e inteligente, uma inspiração para mim, um amor tão grandioso que me move e me motiva diariamente. bell hooks adota o pseudônimo em homenagem à sua avó, uma figura que também marca sua trajetória.

Estudei em escola pública quase a vida toda, na periferia de Salto de Pirapora e, posteriormente, na cidade de Sorocaba, ambas localizadas no interior do estado de São Paulo. Fui representante de classe, participei do grêmio estudantil, entre outros espaços coletivos que incentivaram a fala, o diálogo. Cheguei ao ensino médio e tive a oportunidade de estudar em uma escola filantrópica, com professores que tinham como objetivo nos apresentar as infinitas possibilidades que nos aguardavam, entre elas, sem dúvida, o ingresso à universidade. Não foi fácil, mas aqui eu cheguei.

Eu não queria ser professora, assim como bell hooks, mas reconhecia que essa seria, inevitavelmente, uma possibilidade. Dessa maneira, ingressei em 2014 no curso de Pedagogia em uma das melhores universidades do país e da América Latina: a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Os anos de graduação se seguiram, convivendo diariamente com sensações, como a de não pertencimento. Fora da sala de aula pude me fortalecer enquanto mulher negra, no movimento estudantil, no movimento feminista, no movimento negro nas redes de mulheres negras que forneceram munição para minha resistência.

Desde sempre, sem ainda reconhecer e nomear a prática feminista, eu questionava o machismo e a opressão sexista. Foi na Unicamp, durante as minhas inúmeras andanças e experiências, que conheci a teoria feminista, em especial, o feminismo negro. A grande

admiração por Angela Davis, entre outras, me impulsionaram na escrita do trabalho de conclusão de curso, que investigou o feminismo negro.

Já formada, cheguei à sala de aula, na educação infantil. A inexperiência me trouxe sofrimento, mas aos poucos fui me encontrando entre os referenciais teóricos e a afirmação do meu compromisso com uma educação para a liberdade e para a justiça social.

Em 2020, em meio à pandemia global da Covid-19, tive a oportunidade de, junto a outras mulheres negras de todo o país, participar de um curso que tratava da chamada “pedagogia feminista negra”, que mais tarde me traria o presente de meu primeiro texto publicado em um livro feito a muitas mãos e muitos sonhos¹. O curso resultou na coragem que me faltava e na escrita do projeto de mestrado do qual deriva esta dissertação.

A potência das mulheres negras, grupo tão diverso e grandioso, me emociona. Anos antes do ingresso no mestrado eu já havia tido a sorte de conhecer um pouquinho da obra bell hooks, por sua dedicação à luta antirracista e pelo fim da dominação de todos os tipos. Esse foi um encontro que me marcou e me transformou enquanto professora, para sempre.

No final do ano de 2021, bell hooks faleceu deixando um legado extremamente importante e rico, e minha pesquisa ganhou outra dimensão. Mais do que nunca é importante evidenciar as inúmeras contribuições dessa pensadora apaixonada pela docência e tomada pela esperança.

A partir de minha trajetória de formação pessoal, profissional e a experiência do início da docência na educação infantil, algumas questões me trouxeram à atual pesquisa. Deste modo, o presente trabalho busca responder ao seguinte problema: é possível que o pensamento de bell hooks e sua chamada Trilogia do Ensino possa se constituir enquanto referencial teórico para orientar práticas antirracistas no contexto da educação infantil?

O caminho trilhado ao longo do trabalho teve como intuito refletir sobre a educação infantil, na perspectiva da educação antirracista, partindo da hipótese de que o pensamento de bell hooks poderia se constituir em referencial teórico para as práticas antirracistas nesta etapa da educação.

O campo de estudos da educação infantil, em interlocução com a educação das relações étnico-raciais, encontra-se em expansão e apresenta problemáticas marcadas por sua especificidade, como será demonstrado mais adiante. Em síntese, a interlocução entre a educação das relações étnico-raciais e a educação infantil aponta que as crianças também

¹AMARAL, E. A. S.; PINHO, C. S. B. **As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista**. In: Carolina Pinho e Tayna V. L. Mesquita. (Org.). *As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista*. 1ed. São Paulo: Veneta, 2022, v. 1, p. 119-140.

estão submetidas às dinâmicas de discriminação racial, à qual pesquisas demonstram a presença do racismo nos espaços de educação infantil.

Entendemos a educação antirracista como aquela comprometida com a construção de práticas que visem o desmantelamento das estruturas do racismo. Como afirma bell hooks (2021), o ativismo antirracista implica descolonizar a mente e mudar o comportamento.

Os esforços de combate ao racismo e de transformação da educação implicam no necessário engajamento na construção de novas práticas. É neste ponto que o trabalho se justifica, ou seja, contribuir com o campo de estudos da educação das relações étnico-raciais, na perspectiva antirracista, com o olhar voltado à educação infantil.

Desta forma, o objeto de pesquisa é a Trilogia do Ensino de bell hooks, composta pelos livros *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, publicado inicialmente em 1994 nos Estados Unidos da América (EUA) e traduzido e publicado no Brasil em 2013 pela editora WMF Martins; *Ensinando comunidade: uma pedagogia da Esperança*, publicado em 2003 nos EUA e traduzido e publicado no Brasil em 2021 pela Editora Elefante; por último, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, originalmente publicado em 2010 nos EUA e traduzido e publicado no Brasil, também pela Editora Elefante em 2020.

A escolha desta trilogia envolve fatores como a recente tradução e publicação no Brasil; o baixo número de trabalhos voltados à análise das contribuições de bell hooks para o campo da educação, especialmente no que diz respeito aos títulos selecionados e à educação infantil, assim como a crescente visibilidade das obras da autora após o seu falecimento. Outro fator determinante foi o ineditismo da temática, haja vista que não localizamos estudos correlatos.

Organizamos o desenvolvimento da pesquisa em três abordagens teóricas. Primeiro, apresentamos a noção de infância com base na chamada Sociologia da Infância e a constituição da educação infantil no Brasil, a partir da década de 1980, por meio da legislação e das políticas da Educação, em interlocução com políticas de combate ao racismo. Discorreremos sobre os principais aspectos históricos, assim como os principais conceitos do pensamento feminista negro, de modo a contextualizar a produção de bell hooks dentro desta tradição intelectual. Por fim, percorremos parte da vida e da obra desta autora, de modo a evidenciar os principais aspectos teóricos dos livros da Trilogia do Ensino.

A pesquisa foi amparada em metodologia qualitativa, voltada para interpretações das realidades sociais (Bauer; Gaskell, 2002). De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa

qualitativa tem conseguido desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos, deslocando, dessa forma, a atenção da análise em direção à qualidade e à coleta dos dados.

Os autores reforçam que é necessária uma visão mais holística do processo de pesquisa, considerando que diferentes metodologias têm contribuições diversas a oferecer. Dessa forma, é essencial a reflexão em relação às vantagens e desvantagens funcionais dos diferentes métodos. (Bauer, Gaskell, 2008)

Nesse percurso, realizamos o levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses sobre a educação das relações étnico-raciais e educação infantil a fim de compreender o que se tem produzido e em que medida essa literatura tem feito uso das contribuições do pensamento de bell hooks. Para isso, identificamos trabalhos que se apoiavam predominantemente nos escritos de bell hooks e/ou que se dedicaram a estudá-la e suas contribuições para a educação em geral e na educação infantil, em particular. Utilizamos, ainda, a metodologia de pesquisa documental, haja vista que “a riqueza de informações que deles [dos documentos] podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.” (SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Os documentos analisados são especialmente a legislação relativa à educação infantil e à educação das relações étnico-raciais. A metodologia de pesquisa documental nos ampara na discussão que concerne à legislação, tendo em vista que podemos considerar como documento “qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento.” (HOUAISS, 2008 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 6). Neste sentido, essa metodologia nos auxilia na fundamentação e no resgate histórico proporcionado pela análise de legislações educacionais no Brasil, bem como para contextualização da obra de bell hooks e sua obra.

A análise de conteúdo também é empregada enquanto metodologia de pesquisa, para a análise dos livros da Trilogia do Ensino posto que, como explica Bardin (2016), trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Segundo a autora, não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, podendo assim proporcionar diversos procedimentos de análise. (BARDIN, 2016)

Assim, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além da Introdução, das Considerações Finais e do Apêndice. O capítulo 2, “Infância, Educação Infantil Relações

Étnico-Raciais” apresenta e discute o conceito de infância na perspectiva da Sociologia da Infância, que reconhece a criança como ator e participante ativo em seu processo de socialização. Aborda ainda o processo de consolidação da educação infantil no Brasil enquanto direito da criança de 0 a 5 anos por meio da legislação, concomitante à discussão em relação às leis que visam efetivar o combate ao racismo na educação brasileira. Por fim, apresenta um breve levantamento bibliográfico relacionado ao campo de estudos das relações étnico-raciais e da educação infantil.

O capítulo 3, “Compreendendo o Feminismo Negro para compreender bell hooks”, apresenta aspectos históricos e questões teórico-metodológicas do feminismo negro, no intuito de contextualizar o pensamento de bell hooks. A autora é parte constituinte dessa tradição intelectual - feminismo negro - que desenvolveu ao longo do tempo teorias e práticas acerca das condições de vida, existência e resistência das mulheres negras enquanto coletividade heterogênea.

O capítulo 4, “bell hooks”, destaca parte da trajetória e vida da autora. Em seguida, apresenta o conteúdo das obras da Trilogia do Ensino, resultado do trabalho intelectual e das reflexões de bell hooks, em diálogo com professores e estudantes, em relação à educação, ao ensino e à docência.

O capítulo 5, “Possibilidades de uma perspectiva antirracista para a educação infantil”, é composto pela análise dos livros da Trilogia do Ensino, destacando, como prevê a análise de conteúdo, unidades de registro que exprimem a proposta de educação defendida no pensamento de bell hooks. Ao articulá-las aos pressupostos que orientam a educação infantil, nosso intuito, com base em nossa hipótese inicial, foi evidenciar as contribuições da autora e de sua Trilogia do Ensino para uma perspectiva antirracista na educação infantil.

Orientada por nossa pergunta de pesquisa, para a análise dos dados foram codificadas dez unidades de registro, basilares ao pensamento de bell hooks no que se refere à educação. Como afirma Bardin (2016), a unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base. São elas: Pedagogia engajada, educação democrática, pensamento crítico, entusiasmo, integridade, autoatualização, comunidade de aprendizado, comunidade pedagógica, Eros e erotismo e Amor.

Por fim, foram discutidas, de forma mais aprofundada, algumas contribuições do pensamento de bell hooks, presentes na Trilogia do Ensino, para a construção de uma

educação infantil antirracista com base em duas unidades de registro, em diálogo com os documentos orientadores desta etapa da educação.

Na perspectiva de contribuir com o campo das relações étnico-raciais e educação antirracista, especificamente em relação à educação infantil, as considerações finais buscaram demonstrar as contribuições de bell hooks, pensadora feminista negra comprometida com a justiça social e a luta pelo fim da opressão e das relações de dominação de todos os tipos.

2. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo tem por objetivo explicitar questões teóricas pertinentes a esta investigação. A perspectiva da Sociologia da Infância e os seus principais pressupostos; a legislação brasileira que define e estabelece a educação infantil a partir dos anos 1980 e a educação das relações étnico-raciais são os referenciais debatidos. Apresentamos um breve levantamento sobre o campo desses estudos no Brasil, tendo em vista a necessidade de compreender como e de que forma estas relações se constroem nas instituições de educação infantil para que possamos refletir sobre caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma educação antirracista, antissexista, enfim, uma educação para a liberdade.

2.1 Infância

O significado do termo infância está atrelado ao contexto histórico, social e cultural de cada sociedade. Como afirma Garcia (2019, p. 33), trata-se de um conceito multifacetado, o que “equivale a dizer que a infância no período medieval não é a mesma infância concebida no século XX, ou ainda, que a infância concebida nos meios urbanos não é a mesma compreendida por uma dada etnia indígena ou em realidades rurais ou quilombolas.”

O desenvolvimento deste conceito contou inicialmente com contribuições das áreas da medicina, psicologia e pedagogia. Nesse sentido, Barbosa, Delgado e Tomás (2016) afirmam que

(...) discursos e práticas foram contribuindo para uma construção da norma da infância e, com mais intensidade nos séculos XVIII e XIX, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e médicos contribuíram para a afirmação desta norma definindo modos de educação, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil com vistas a uma modelagem do que seria a infância ideal em direção a adultez (*ibid.*, p. 109).

Os autores complementam ainda que há uma possível armadilha que antecede os chamados “Estudos da Infância”, a busca por uma suposta universalidade, uma linearidade no ser criança, ideia amplamente contestada posteriormente, posto que não considera os fatores de heterogeneidade como raça, gênero, classe social, entre outros. Os Estudos da Infância caracterizam-se como “o estudo interdisciplinar do período inicial da vida, reconhecido legalmente e definido socialmente como infância” (MÜLLER, NASCIMENTO, 2014, p. 12).

Há dois marcos internacionais importantes para a contextualização do debate desta seção. Primeiro, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), que prevê que a criança deve gozar de proteção,

oportunidades e facilidades a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, que define a criança como todo ser humano com menos de 18 anos de idade, exceto em casos onde, em conformidade com a lei, a maioridade seja alcançada anteriormente. Essa convenção também foi promulgada pela ONU e ratificada por 196 países, e entrou em vigor em 1990, mesmo ano em que o Brasil aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na década de 1990 foram consolidados novos campos de estudo da infância, com a introdução de um novo paradigma e a defesa de que as crianças devem ser vistas como participantes ativas na construção e determinação de suas próprias vidas e na sociedade onde vivem (Müller, Nascimento, 2014). Esta nova concepção superou as visões tradicionais de socialização que associavam a criança à passividade e dependência.

O sentido da Sociologia da Infância reside em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, entendida enquanto categoria sociológica do tipo geracional, considerando simultaneamente as suas dimensões estruturais e interativas (Sarmiento, 2008). A Sociologia da Infância, de acordo com o autor, adota o pressuposto de que as crianças são atores nos processos de socialização e não apenas destinatários passivos da socialização adulta, superando através de uma revisão crítica a inércia associada às crianças e o seu desenvolvimento social.

Abramowicz e Oliveira (2010) discutem a Sociologia da Infância como um campo que inicialmente se constituiu no Brasil na década de 1980. As autoras explicam que “criança” e “infância” são conceitos debatidos e disputados por diversas áreas de conhecimento e citam o trabalho pioneiro sobre culturas infantis do sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes, *As trocinhas do Bom Retiro* (1947)². É, sobretudo nos idos da década de 1990, que esse campo avança nas discussões e na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais.

A Sociologia da Infância recusa uma concepção uniforme de infância, considerando os fatores de heterogeneidade, sob o entendimento de que as estruturais sociais³ diferenciam as crianças. Ao refletir sobre o contexto brasileiro, Abramowicz e Oliveira (2010) afirmam que não há possibilidade de se fazer da mesma maneira, com os mesmos aportes teóricos e metodológicos, uma Sociologia da Infância em sociedades muito distintas. Dessa forma, necessita-se refletir sobre o que tem sido o processo de socialização das crianças e

²FERNANDES, Florestan. *As "trocinhas" do bom Retiro*. **Pro-posições**, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2004.

³ Por estrutura social, queremos dizer que é um sistema decorrente de inter-relações e posições, os quais são fatores determinantes o econômico, racial, étnico, gênero, político, etc.

principalmente pensar novas formas de socialização, para “a produção de novas crianças e outras infâncias” (p. 47).

Ao considerar o pressuposto teórico em questão, de que as estruturais sociais diferenciam as crianças, podemos afirmar que ser uma criança branca que frequenta determinada escola em uma localidade específica, não significa o mesmo que ser uma criança negra que frequenta a mesma instituição, ainda que tenham características em comum, dada a fase da vida. Abramowicz e Oliveira (2010) destacam que a criança “é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade”. A Sociologia da Infância considera, portanto, a heterogeneidade, ou seja, as crianças têm raça, gênero, classe social e origem.

Oliveira e Abramowicz (2010), em artigo intitulado “Infância, raça e paparicação”, apresentam subsídios para o questionamento das relações étnico-raciais no Brasil, ao descreverem diversas práticas discriminatórias e cotidianas observadas em uma instituição de educação infantil, localizada no interior de São Paulo. Entre as observações, as autoras evidenciam que as crianças negras recebiam menos “paparicação” do que as crianças brancas. As crianças negras não recebiam colo da professora durante o choro, não eram elogiadas, acariciadas ou acolhidas. Eram, exacerbadamente, adjetivadas de maneira negativa.

Segundo Oliveira e Abramowicz (2010, p. 221), trata-se de uma relação de poder que se exerce por meio das práticas ocorridas diariamente, e que atuam no corpo e nos desejos, tendo em vista que são crianças diante de adultos que têm o poder de castigo, recompensa, classificação, etc.

Ser uma criança negra em um país como o Brasil pode trazer implicações específicas que devem ser problematizadas e consideradas, como, por exemplo, no que tange à construção da autoestima. As estruturas sociais que diferenciam as crianças não as diferenciam necessariamente de maneira positiva, pelo contrário, algumas crianças, inseridas em determinados contextos, constroem seus processos de subjetivação sob o reflexo de dinâmicas discriminatórias e hierarquizantes, como as crianças negras.

Ao longo dos anos o número de pesquisas relacionadas à infância negra cresceu. Como afirmam Nunes e Corrêa (2016), ainda na década de noventa, de forma majoritária, os trabalhos relacionavam o tema da infância negra à denúncia do racismo nas instituições escolares. Recentemente, os autores explicam que os trabalhos aliam esta perspectiva à discussão sobre as diferenças e complexidades presentes nas tensões relacionadas à raça, gênero e classe social. Ou seja, apesar da importância das denúncias efetuadas pelas pesquisas

em questão e da existência do racismo nas infâncias, é necessário o esforço de produzir novos caminhos.

Precisamos de mais estudos que vejam a criança negra não apenas a partir da violência a ela endereçada ou por ela reproduzida, ou seja, precisamos de estudos que se aproximem das crianças também pelo que são e o que fazem, como organizam suas experiências, enfim, como vivem suas vidas de crianças (CORRÊA, NUNES, 2016, p. 91).

Ao reafirmar o objetivo desta pesquisa, investigar as contribuições do pensamento de bell hooks, feminista negra, com base em sua do Trilogia do Ensino, enquanto referencial teórico que possa respaldar uma perspectiva antirracista de educação infantil, esperamos contribuir com a construção de novos caminhos. Para compreendermos a importância da perspectiva antirracista na educação infantil, é necessário abordar como esta etapa da educação se consolida na educação brasileira, enquanto direito da criança e como ela vem sendo organizada no currículo em diálogo com a educação das relações étnico-raciais.

2.2 O direito da criança: a consolidação da educação infantil no Brasil

Esta subseção apresenta e discute as principais leis que determinam e orientam a educação infantil enquanto um direito da criança. Desse modo, a legislação subsequente abrange a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.069 de 13 de julho, que aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Lei nº 12.796, de abril de 2013, que trata da obrigatoriedade da educação infantil a partir do 4 anos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), de 1999, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e, por fim, a Base Nacional Comum Curricular, sancionada em 2017.

Abordaremos, também, o Parecer CNE/CP 03/2004, de 17 de junho de 2004, e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Assim como a Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

As décadas de 1980 e 1990 representaram um período de grandes mudanças no cenário nacional, com a redemocratização do país após longo período de governo autoritário da ditadura militar e o ressurgimento de diversos movimentos sociais em busca da conquista de direitos e garantias ao cidadão brasileiro. Neste sentido, o amplo acesso à educação escolarizada, regular e garantida por lei, pode ser considerado uma conquista recente,

adquirida através da Constituição Federal de 1988 (CF) – conhecida como Constituição Cidadã – que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

Desde a promulgação da CF (1988), ao Estado coube a garantia da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, assim como a gratuidade da educação pública em estabelecimentos oficiais de ensino. O dever do Estado, mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade⁴ assegura, inclusive, a oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

De acordo com a Constituição, em seu artigo 205, a educação deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), visando o pleno desenvolvimento da pessoa, além de seu preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. A Constituição prevê ainda princípios que devem respaldar a oferta da educação escolar, a exemplo do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a garantia de padrão de qualidade da educação.

Estes foram avanços de extrema importância para a educação brasileira, embora a efetividade do que prevê a lei exija muito mais do que a sua promulgação.

Em relação à educação infantil, a Constituição prevê a sua oferta em creches e pré-escolas para as crianças de até 5 anos de idade. Tal configuração se deu com base na Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que reduziu a educação infantil a 5 anos e determinou o aumento de 8 para 9 anos do ensino fundamental.

Na trilha da luta pela conquista de direitos para crianças e adolescentes, em 1990 é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei nº 8.069 de 13 de julho, que corrobora que a criança, assim como o adolescente, goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, incluindo o acesso à educação, à escola pública e gratuita, próximo à sua residência. O ECA prevê também o atendimento à criança de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, garantindo o direito e o acesso à educação para as crianças pequenas.

Foi também sob embates no âmbito político e social que foi aprovada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), um marco regulatório para a educação brasileira. Em relação aos conflitos a respeito da aprovação da lei, Brzezinski (2010) explica que:

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos

⁴ Conforme alteração em 2009, disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1

os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

No que tange à educação infantil, a LDB 9394/96 apresenta um avanço histórico ao defini-la enquanto primeira etapa da educação básica, sob responsabilidade da instância educativa e não mais da assistência social, congregando o objetivo do desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, motores, emocionais e intelectuais, atendendo então a longevas reivindicações pelo atendimento ao direito de mães e de crianças menores de seis anos.

Como explica Cerisara (2002), esta mudança de perspectiva está associada à compreensão de que as instituições de educação infantil têm por incumbência educar e cuidar, de forma indissociável e complementar. Dessa maneira:

A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, levou à busca da sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar –, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas)(CERISARA, 2022, p. 328).

A LDB normatiza que as instituições de educação infantil devem garantir à criança uma formação plena enquanto sujeitos históricos e de direitos, não mais como objetos de tutela aptos a receber assistência de maneira passiva, mas sim respeitando as especificidades desta etapa do desenvolvimento humano.

Novas alterações importantes à LDB 9394/96 tiveram início na Lei nº 12.796, de abril de 2013, como a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 anos. Acolhendo a faixa etária dos 4 aos 5 anos na pré-escola, o documento foi ajustado à Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, que já tornava obrigatória a oferta gratuita de educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Cabe pontuar que novos embates se construíram com a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos, trazendo novas e importantes reflexões, como a incapacidade de atender com a devida qualidade esta faixa etária, os possíveis reflexos que a escolarização precoce pode acarretar e, sobretudo, a defesa da infância, respeitada as suas especificidades. Como aponta Lira e Drewinski (2010):

a política da obrigatoriedade às crianças de 4 e 5 anos tem servido muito mais para antecipar o ensino formal e a alfabetização sistemática às pequenas e aos pequenos, por meio de práticas pedagógicas tradicionais e mecânicas ao submetê-los ao preenchimento gráfico de cadernos e horas a fio sentados, bem como a ter que ouvir explicações orais sobre as tarefas a serem realizadas (LIRA, DREWINSKI, 2010, p. 7).

A Lei nº 12.796/2013 prevê, ainda, que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio devem ter um currículo de base nacional comum, que, todavia, deve conter uma parte diversificada que abrange as características regionais e locais da sociedade.

No que concerne à definição do currículo da educação infantil, novos documentos, depois da LDB 9394/96, foram constituídos no intuito de orientar e instruir acerca do funcionamento das instituições de educação para as crianças pequenas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, é constituído por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Com o intuito de auxiliar a professora e o professor na realização de seu trabalho educativo diário, o referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional.

No que concerne ao RCNEI e sua aprovação, Cerisara (2002) analisa que:

[...] a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CERISARA, 2002, p. 336).

A aprovação do documento, de caráter não obrigatório, tendo em vista que não se tratam de diretrizes, não seguiu o processo indicado pelas pessoas envolvidas em sua elaboração, como afirma Cerisara (2002). A autora explica que a ação demonstra que havia urgência por parte do MEC em circular o documento que explicita principalmente a preocupação com os interesses políticos e os resultados eleitorais, em detrimento da preocupação com a situação das crianças brasileiras e o seu direito à educação de qualidade.

Apesar da crítica ao documento, é importante destacar que o RCNEI (1998) trata do respeito à diversidade, que deve permear as relações cotidianas e estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem as crianças na instituição de educação infantil. No entanto, a temática é abordada de maneira generalizada e esvaziada. Todavia, pontuamos que ainda não haviam discussões que demarcassem o debate sobre as questões de raça e racismo no âmbito das políticas públicas de forma contundente, especialmente na educação infantil.

Como citado, o RCNEI (1998) antecede as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), promulgadas pela Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 e que, após revisão foram republicadas através da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

As DCNEI (2009) têm por objetivo reunir princípios éticos, políticos e estéticos, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares na educação infantil.

Este documento aponta que a proposta pedagógica deve garantir o cumprimento da função sociopolítica das instituições de educação infantil, a fim de construir novas formas de sociabilidade e subjetividades comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A revisão das DCNEI (2009) incorporou orientações de combate às relações de dominação, como o racismo, especialmente em razão de sua republicação ocorrer posteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), abordadas a seguir, fato que consideramos como importante auxílio para a explicitação do debate sobre raça, racismo e relações étnico-raciais.

No que diz respeito à proposta pedagógica e diversidade, por exemplo, o documento salienta que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: **O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação** (BRASIL, 2010, p. 21, grifo nosso).

É preciso considerar a importância das DCNEI ao pautar o combate ao racismo e à discriminação no que tange à educação infantil, especialmente em razão da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 não ter contemplado esta etapa. Essa lei alterou a LDB 9394/96, incluindo o artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, posteriormente sendo complementada pela Lei nº 11.645 de março de 2008, que inclui também o estudo da história e cultura indígena.

Como explica Gatinho (2008):

As pressões exercidas pelo movimento negro e por outros organismos sociais ao longo de várias décadas, obrigaram a sociedade a se posicionar em relação aos inúmeros efeitos da discriminação e preconceito presentes na escola. A resposta foi dada com a promulgação da Lei nº. 10.639/2003, caracterizando-se como marco regulatório, da histórica reivindicação do movimento negro a favor da obrigatoriedade da inclusão do ensino da história afro-brasileira nos currículos escolares. O tema da diversidade étnico-racial ganhou força nos debates educacionais no âmbito internacional e nacional, resultando na necessária regulação da temática por parte do Conselho Nacional de Educação – CNE, emanando, desse modo, as Diretrizes específicas (GATINHO, 2008, p. 14).

O Parecer CNE/CP 03/2004, de 17 de junho de 2004, documento que visa oferecer respostas às demandas da população afrodescendente respalda a Resolução CNE/CP n. 1/2004, que institui, desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN ERER), documento de suma importância no desenvolvimento das políticas

educacionais de combate ao racismo. As DCN ERER (2004) incluem toda a educação básica e superior, o que implica a responsabilização indiscriminada de todos os níveis educacionais no combate ao racismo e à discriminação.

As DCN ERER (2004), como aponta o próprio documento, são políticas curriculares, fundamentadas em dimensões históricas e sociais, com o intuito de combate ao racismo, de formar novas atitudes, posturas e valores para combatê-lo. De acordo com o Parecer CNE/CP nº3/2004:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 3).

Segundo as DCN ERER (2004), trata-se de atender à demanda da comunidade afro-brasileira por valorização, afirmação de direitos e reconhecimento, considerando que reconhecimento implica, entre outros pontos, justiça e iguais direitos sociais em que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, bem como a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade.

Monteiro (2010) debate o contexto de elaboração das DCN ERER (2004), destacando que o documento contou com a participação de diversos atores, especialmente do movimento negro que, segundo a autora, considera uma conquista a aprovação das diretrizes.

Entretanto, Monteiro (2010) questiona até que ponto a aprovação das diretrizes decorre da intencionalidade de atender à demanda histórica do movimento negro e efetivá-la concretamente, considerando que, dada a forma histórica do Estado contemporâneo e das reformas educacionais que deste decorrem, “o horizonte de possibilidades de concretização da intencionalidade apoiada nas demandas do movimento negro se põe de forma bastante restrita.” (p. 91). Isso decorre de sua análise dos limites que a perspectiva neoliberal impõe às políticas públicas sociais.

Desse modo, em consonância com Monteiro (2010), ressaltamos que, para além da importância da aprovação das DCN ERER (2004), são necessários o constante questionamento e a reflexão acerca da efetiva concretização delas. Como explica Silva (2020), o debate sobre a educação das relações étnico-raciais (ERER) não se constitui em uma mera inclusão da questão racial negra e indígena no mundo branco, mas, integra um conjunto

de programas de ações afirmativas por meio de definições e orientações que integram as DCN ERER.

A educação infantil aparece nas DCN ERER (2004) sob os mesmos princípios que orientam os demais níveis de ensino, sem contar com orientações específicas. Apesar desta lacuna, é importante considerarmos a responsabilização de todos diante das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Com a finalidade de cumprir e institucionalizar a implementação das DCN ERER (2004), em 2009 é publicado ainda o documento “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana”. O Plano foi concebido como um documento pedagógico com o intuito de balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das DCN ERER.

Este documento apresenta seis eixos fundamentais, a saber: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais.

Não aprofundaremos a discussão em relação ao Plano, mas ressaltamos que este documento focaliza as competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. Em relação à educação infantil, o documento prevê ações específicas, como, por exemplo, “assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.” (BRASIL, 2009, p. 49)

Neste ponto cabe ressaltar também a aprovação da Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. A mesma lei institui ainda o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR - como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no país, prestados pelo poder público federal, garantindo a adesão aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Em relação à Educação, o Estatuto corrobora com as DCN ERER (2004) e, em seu artigo 13º destaca que o Poder Executivo deverá incentivar as instituições de ensino superior, públicas e privadas a

[...] incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; [...] **estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados, comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.** (BRASIL, 2010, p. 14, grifo nosso).

Ainda no que concerne à aprovação de diretrizes que orientam a educação brasileira, em 2014, através da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE -, com vigência de 10 anos, que define, para além de diretrizes, 20 metas e suas respectivas estratégias de efetivação para a política educacional no período de 2014 a 2024.

O documento indica em suas metas a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. As estratégias relacionadas a essas metas se apresentam em vários momentos do documento, inclusive relacionadas à educação infantil posto que, de acordo com o INEP, entre 2003 e 2013, houve um “aumento no atendimento às crianças negras de 4 a 5 anos, passando de 59,1% em 2004 para 79,4% em 2013 [mas] a diferença perante as crianças brancas atendidas se manteve praticamente inalterada em todo o período [...]” (BRASIL, 2015, p. 25).

O PNE ainda reitera a necessidade do estabelecimento e da implantação de uma base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local.

No que se refere ao campo das relações étnico-raciais e o combate ao racismo, Leite e Mesquita (2016) analisam de que forma a discussão étnico-racial é demarcada no PNE. As autoras constatarem que há no documento o reconhecimento da manutenção das desigualdades entre negros e brancos no acesso à educação, refletido na elaboração da Meta 8, que prevê, entre outros pontos, igualar a escolaridade média entre negros e não-negros.

Como explicam Leite e Mesquita (2016), a Meta 7 do PNE, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, apresenta enquanto estratégia, garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais assegurando, desta forma, a implementação das DCN ERER (2004), por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. Em síntese, concluem que a temática das relações étnico-raciais aparece de forma bastante velada no corpo do PNE. Os autores defendem que para que o compromisso

com a diversidade e superação das opressões que permeiam a sociedade brasileira seja cumprida efetivamente, são necessárias metas específicas a serem implementadas e fiscalizadas em cada município, e, neste sentido, o PNE deixa a desejar.

Corroborando com esta visão, Souza (2016) explica que

[...] em 2014, ano da publicação do atual PNE, já havia acúmulo significativo de produções teóricas, proposições no campo das políticas públicas afirmativas e experiências voltadas para a inclusão das temáticas afro-brasileira e africana no currículo escolar e para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse processo, destacamos que a Lei n.º 10.639/2003 já tinha onze anos de publicação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estavam vigentes há dez anos (SOUZA, 2016, p. 67-68.).

Desta maneira, Souza (2016) também considera que a questão é tratada de maneira discreta no PNE, não se constituindo enquanto meta específica, esvaziada assim sua centralidade e prioridade no documento.

Em decorrência do que determina o PNE, em dezembro de 2017 foi sancionada a Base Nacional Comum Curricular, concluída após longos debates envolvendo diversos agentes sociais. A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017).

A BNCC é estruturada sob o pilar de dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes, entre elas - reafirmando o nosso olhar sob as discussões e demandas para a educação das relações étnico-raciais e as dinâmicas de uma educação antirracista -, a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A BNCC aborda ainda o compromisso com a educação integral, assumindo uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Como afirma o documento, “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2017).

É possível identificar na BNCC a indicação da abordagem da diversidade, da não-discriminação e o respeito às diferenças; no entanto, a crítica que tem sido elaborada sobre o documento demonstra sua superficialidade em relação a tais temas. Cunha, Júnior e Andrade-Duvernoy (2019), discutem uma ruptura no que diz respeito aos avanços conquistados nas últimas décadas através da aprovação da BNCC atrelada à visão que a considera o documento responsável por organizar os currículos da educação brasileira. Os

autores argumentam que é notória a superficialidade no contexto de reflexão da temática da educação das relações étnico-raciais, demonstrando que não há um direcionamento claro da necessidade da implementação de ações afirmativas no seio da escola.

Ao comparar de maneira direta os textos do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a BNCC, os autores inferem que

é possível perceber o quanto o Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004) no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais, desde a elaboração de seu texto [...] envolve o leitor, convidando-o a usar sua criatividade, a preencher as lacunas no texto quanto às práticas do chão da escola; o texto da BNCC (BRASIL, 2017), é limitante, deseja apenas um leitor consumidor, desde sua formulação até seu processo de implementação (CUNHA, JÚNIOR, ANDRADE-DUVERNOY, 2019, p. 201).

Consideramos que a BNCC não deixa de reconhecer as desigualdades sociais brasileiras, marcadas por raça, sexo e condição socioeconômica; todavia, é necessário, para além do compromisso posto com a igualdade, diversidade e equidade, o posicionamento direto, sem meias palavras, de modo a garantir ações e estratégias bem definidas que façam frente à naturalização das relações de dominação, entre elas, o racismo.

Acerca da educação infantil, a BNCC propõe, levando em consideração que os eixos estruturantes desta etapa da educação básica são a interação e a brincadeira, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos possuem o intuito de que a criança possa “construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017).

A organização curricular da educação infantil na BNCC está disposta através dos chamados campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com base nos campos de experiência, são desenvolvidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, direcionados a partir da faixa etária, a saber: creches, divididos entre os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e pré-escola, para as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Cada objetivo é identificado através de um código alfanumérico que indica, respectivamente, a etapa, o grupo referente à faixa etária, o campo de experiência e a posição da habilidade na numeração sequencial. Em consonância com Cunha, Júnior e Andrade-Duvernoy (2019), podemos ilustrar como a pauta da educação das relações étnico-raciais é abordada na BNCC através dos seguintes objetivos de aprendizagem, ambos

do campo de experiência, o eu, o outro e o nós: o primeiro para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e o segundo para crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses):

(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (BRASIL, 2017, p. 45).

Tendo em vista os objetivos deste trabalho em relação à Trilogia do Ensino de bell hooks a perspectiva de uma educação infantil antirracista, destacamos justamente o campo de experiência “o eu, o outro e nós”, que afirma que é necessário criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturas, de maneira que possam então “valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.” (BRASIL, 2017, p. 40). Há o imperativo de estabelecer meios para que uma educação que não compactue com dinâmicas discriminatórias seja desenvolvida, possibilitando, desta maneira, uma articulação com as DCN EREER (2004).

Apesar dos entraves apontados através do esvaziamento da pauta das relações étnico-raciais na BNCC, como demonstram os autores supracitados, pontuamos a necessidade de transpassar, cruzar as linhas do documento rumo à construção de uma educação antirracista e realmente comprometida com a superação dos sistemas de opressão. É neste sentido que consideramos que a análise da obra de bell hooks, em especial a Trilogia do Ensino, pode contribuir.

Como demonstrado, o caminho em que é construída a legislação que orienta e organiza a educação infantil no Brasil envolve disputas de interesses e concepções, além do histórico de lutas por parte da sociedade civil. No que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, este caminho não é diferente, de modo que, apesar dos passos importantes dados a partir dos marcos legais, os desafios ainda são muitos no tocante a garantir que estes dispositivos sejam efetivamente cumpridos e, para além disso, caminhem rumo a compromissos concretos de combate ao racismo e às relações de dominação.

2.3 Educação infantil e relações étnico-raciais: estudos em expansão

Esta subseção tem por objetivo apresentar um levantamento bibliográfico acerca do campo de estudos das relações étnico-raciais e da educação infantil. Longe do intuito de uma revisão bibliográfica exaustiva, o foco é apreender de que maneira se amarram as discussões relativas à educação infantil e a construção de novas dinâmicas, comprometidas com o

combate ao racismo e à discriminação, além de investigar, principalmente, se bell hooks tem sido uma referência para o antirracismo e para as relações étnico-raciais nos estudos do campo da educação infantil.

O levantamento realizado levou em consideração o marco temporal do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as DCN ERER, através das plataformas Google Acadêmico, Portal de periódicos da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, e na plataforma Scielo Brasil.

Os descritores estabelecidos e utilizados são listados a seguir: “educação infantil e relações étnico-raciais”, “educação infantil e feminismo negro”, e por fim, “educação infantil e bell hooks”. Ao todo, relacionamos, de acordo com os interesses da pesquisa, 14 trabalhos – 11 artigos, 1 tese de doutorado, 1 trabalho de conclusão de curso (TCC) e 1 dossiê - que aborda a temática da educação infantil e relações étnico-raciais e educação infantil e feminismo negro/ educação infantil, raça e gênero.

Passaremos a apresentar os principais achados do material selecionado.

Trinidad (2011) apresenta em sua tese de doutorado, intitulada *Identidade étnico-racial na voz de crianças e espaços de educação infantil*, alguns levantamentos acerca das discussões sobre raça e educação infantil.

Através de um breve panorama de como se constituiu a discussão sobre a questão racial no país, marcada por momentos bem definidos, a saber, uma fase inicial em que o racismo científico pautava o debate e defendia teorias de branqueamento como o caminho a ser seguido na construção de uma nação brasileira civilizada; a segunda fase teve como expoente a obra de Gilberto Freyre e a constituição do mito da democracia racial, e posteriormente, uma série de críticas a essa noção conduzidas pelo destacado sociólogo Florestan Fernandes. Trinidad (2011) explica que, em 1978, entra em cena um novo e importante ator social, o movimento negro, em especial o Movimento Negro Unificado (MNU).

De acordo com Trinidad (2011), ao reivindicarem uma origem africana, o movimento negro reintroduz o conceito de raça na discussão sobre a constituição da nacionalidade brasileira. Através da análise de dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1979 e 1980, Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale e Silva, como mencionado no texto, reafirmaram as denúncias feitas pelo movimento negro ao explicitar que

as desigualdades entre negros e brancos eram fruto de diferenças de oportunidades e formas de tratamento, oriundas da discriminação.

Essas movimentações impulsionaram pesquisas em diversas áreas, igualmente no campo da educação, evidenciando o racismo, a discriminação e as desigualdades entre brancos e negros na sociedade brasileira. Podemos considerar que o número de trabalhos relacionados à temática é, portanto, crescente e os enfoques são múltiplos, escancarando experiências marcadas por relações de dominação.

O trabalho de Trinidad (2011) contribui com nosso estudo, posto que demonstra o esforço em relação à maneira como as crianças realizam os processos de autoidentificação étnico-racial e, como denomina a autora, os processos de heteroatribuição quando determinam a cor/etnia de outrem. De acordo com ela, o espaço de educação infantil é rico para observar como as crianças se apropriam desses processos, oferecendo, dessa forma, “subsídios para a compreensão de como é possível atuar hoje para o presente e para o futuro.” (TRINIDAD, 2011, p. 166)

No que concerne à educação infantil, diversos estudos, como os de Santiago (2015), Silva (2015), Motta e Paula (2019), têm demonstrado como a experiência da criança negra é permeada por situações de discriminação e preconceito étnico-racial. Como aponta Santiago (2015), em artigo sob o título “Creche e racismo”

Nesse processo, são criados diferentes mecanismos para a afirmação do branqueamento, entre eles a institucionalização de pedagogias que castram todas as formas que não cabem nas normas da branquitude. Como elemento estratégico para a legitimação dessa forma de ensinamento, são construídas imagens que ligam os sujeitos que não se enquadram nos padrões de brancura enquanto os outros: os estranhos, os pretinhos, os marginais, as safadas, os malandros, os bagunceiros, os moreninhos, coisificando as crianças negras negativamente, não as vendo em suas singularidades e enquanto sujeitos possuidores de desejos e direitos. (SANTIAGO, 2015, p. 443)

Trabalhos como o de Santiago (2015) demonstram, com veemência, que crianças pequenas vivenciam e experienciam processos de exclusão e hierarquização racial que favorecem o desenvolvimento de uma identidade pessoal e social infantil fragilizada pelo ideal de branqueamento, que visa apagar as identidades negras. Como explica Bento (2022), “é a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor” (p.15).

Há a necessidade de que as crianças negras sejam vistas e ouvidas, no que diz respeito às suas diversas manifestações diante de situações de discriminação, posto que as linguagens infantis são elementos simbólicos que viabilizam a produção de toda uma cultura dentro de grupos com outras crianças e nas relações com os adultos. Dessa forma, é necessário

compreender o que podemos nomear como atitudes de resistência desenvolvidas pelas crianças diante das dinâmicas de opressão racial. Nesse sentido, Santiago (2015) traz contribuições teóricas acerca da relação entre raça e infância.

Essas ideias de racialização influenciam as culturas infantis, criando singularidades e cunhando imagens de uma infância e do que é ser criança em uma sociedade desigual e hierarquizada racialmente. Contudo, esse processo não é natural nem indolor; muitas vidas são relegadas ao esquecimento para que a norma substantiva dos signos, impregnada sobre os corpos, seja legitimada. As crianças pequeninhas passam a constituírem-se como sujeitos do meio social, absorvendo papéis e atitudes dos significados presentes na sociedade, interiorizando-os, tornando-os seus (SANTIAGO, 2015, p.138).

Concernente ao papel da escola, Silva (2007), em artigo intitulado “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, explica que a educação das relações étnico-raciais pode ser entendida como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Como explica a seguir:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Deste modo, o combate ao racismo e a educação das relações étnico-raciais devem estar presentes na escola, no cotidiano da educação infantil, atrelado ao compromisso de forjar novos horizontes e educar as crianças desde a mais tenra idade para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Em consonância à Silva (2007) consideramos que a formação inicial e continuada dos profissionais que irão atuar no contexto da educação infantil é fator fundamental na construção de uma educação antirracista.

Neste sentido, considerando a importância da formação docente, Aguiar, Piotto e Correa (2015), em seu trabalho “Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil” enfatizam a preocupação diante da invisibilidade e da dificuldade de identificação de situações de discriminação racial observadas pelos autores, enquanto supervisores de estágio em um curso de Pedagogia. As autoras e o autor insistem que, neste contexto, a formação docente assume papel central no enfrentamento do racismo no Brasil, seja inicial ou continuada, pautada no reconhecimento das especificidades das

dinâmicas discriminatórias e no questionamento do mito da democracia racial no imaginário social.

Algumas pesquisas, como as de Silva (2020), Santiago (2020) e Carvalho (2018), articulam, para além do debate das relações étnico-raciais, as discussões sobre gênero, feminismo e feminismo negro no contexto da educação. Neste sentido, é importante destacar que mulheres negras possuem um histórico de opressão que lhes negaram o *status* de pessoa humana e que o pensamento feminista negro, tradição intelectual desenvolvida por mulheres negras e norte-americanas, constitui-se como um conjunto de conhecimentos relacionados às condições de vida, existência e resistência desse grupo, historicamente marginalizado.

A exemplo do dossiê *Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas*, organizado por Finco, Silva e Faria (2018) que, entre outras questões, destaca a educação das crianças pequenas, compreendendo como fundante as relações de gênero estabelecidas nas creches para a construção de pedagogias descolonizadoras que superem as desigualdades.

Trabalhos como os de Santos e Rosseto (2018) e de Chaves e Oliveira (2018), presentes no dossiê (Finco, Silva, Faria, 2018), articulam as discussões de raça e gênero no contexto da educação infantil, dialogando com autoras do feminismo negro norte americano, tais como Kimbérle Crenshaw (2002), Angela Davis (1982) e a pensadora negra brasileira Lélia Gonzalez (1984), com o intuito de denunciar as situações de discriminação e preconceito racial que as crianças negras vivenciam no cotidiano das creches e pré-escolas em uma variedade de eventos que podem afetar diretamente a construção de sua subjetividade e autoimagem.

Neste sentido, podemos considerar, a partir das pesquisas e artigos apresentados, as notáveis discussões em que o feminismo negro aparece como referencial na edificação de reflexões e práticas antirracistas no contexto da educação infantil. Todavia, ainda há muito a ser explorado.

O trabalho de Silva (2020), *A educação a partir do feminismo negro*, apresenta esta corrente de pensamento enquanto uma ferramenta antirracista, evidenciando as suas contribuições para a educação. A autora afirma que enquanto pessoas negras forem ensinadas a rejeitar a negritude, haverá uma crise na identidade negra. Nesse contexto, o feminismo negro assume grande importância para a afirmação e autodefinição da identidade étnico-racial negra. O feminismo negro será mais bem explicado na próxima seção, entretanto, é necessário

evidenciar a pluralidade de pensamento no que tange às mulheres negras nos Estados Unidos, assim como no Brasil.

bell hooks aparece enquanto referência no trabalho de Silva (2020) por conta de suas análises em relação às condições históricas dos sistemas de dominação, como os de raça e gênero. Todavia, ao tratar especificamente do campo da educação, a autora opta pela interlocução com outros autores, os chamados intelectuais decoloniais, como Mignolo (2015)⁵ e Maldonado-Torres (2007)⁶, pertencentes a um movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico.

Adiante, Silva (2020) reconstrói o diálogo com autoras como Collins (2016), Kilomba (2012), e Carneiro (2003), entre outras, no intuito de reforçar a potência do trabalho intelectual das mulheres negras na luta de combate ao racismo, indicando, enquanto contribuição do feminismo negro, a capacidade de disseminar, em especial na escola, a importância da nossa representatividade e identidade.

Santiago e Faria (2021) em trabalho intitulado *Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis*, buscam contribuir com os estudos das culturas infantis a partir do feminismo negro, investigando aspectos relativos às (re)interpretações das crianças pequenininhas negras e brancas, de 0 a 3 anos.

Trata-se de pesquisa etnográfica realizada em uma creche da região metropolitana de Campinas-SP, que visa denunciar os contornos que o racismo toma no cotidiano da educação infantil, desenvolvendo análises pautadas na produção das teóricas do feminismo negro, suas contribuições e seus desdobramentos.

Santiago e Faria (2021) consideram, enquanto contribuição do feminismo negro, para além do questionamento à visão eurocêntrica, a perspectiva da interseccionalidade. Este conceito será retomado posteriormente, posto que apreende as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre os chamados eixos de subordinação, inclusive no que tange às culturas infantis, tendo em vista que, desde o nascimento, as crianças são inseridas em sociedade e estabelecem relações sociais.

A pesquisa de Motta e Paula (2019) trata de como as questões étnico-raciais influenciam as vivências das práticas pedagógicas nos espaços educativos voltados à primeira

⁵ MIGNOLO, Walter D. *Pensamento decolonial, desprendimiento y apertura*. In: MIGNOLO, Walter D. (org). *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad*. Barcelona: **CIDOB**, 2015.

⁶ MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: **Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensa**, 2007. p. 127-167.

infância. Ao analisar uma instituição de educação infantil vinculada a uma instituição federal no estado do Rio de Janeiro, as autoras concluem que é necessário a presença de um corpo docente técnico consciente da temática antirracista. Segundo os autores:

Nossa sociedade é fortemente marcada pelas diferenças impostas e criadas pela cultura europeia do homem branco. Todavia, afirmar essa condição, ou negá-la simplesmente, não resultará em avanços. Trata-se de tencionar uma coisa e outra, colocando-as sobre suspeição e crítica. Como diz Bhabha (1998, p. 76), não é o eu colonialista (o homem branco) nem o outro colonizado (o homem negro) que deve interessar em si, mas a distância perturbadora entre os dois. É esse distanciamento que constitui a figura da alteridade colonial a ser superada/minorada com ações educativas antirracistas (MOTTA, PAULA, 2019, p. 4).

Dessa forma, o artigo de Motta e Paula (2019) remete ao fato de que, apesar das observações demonstrarem que a creche em questão possuía espaços e equipamentos adequados, professores e servidores preparados, atendendo inclusive ao que prevê a legislação sobre a inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais, ainda é necessário construir um projeto de dizer antirracista, como explicam as autoras, que se materialize no fazer cotidiano e, dessa maneira, possa mobilizar todos os envolvidos no processo.

O artigo de Nunes (2021) visa apontar algumas ações que, se tornadas cotidianas, colaboram com a luta antirracista. Inspirado pelo trabalho de Nogueira e Alves (2019) e a proposta de dez teses infantis para combater o racismo, o autor propõe que a existência do racismo seja admitida, que as crianças negras sejam ouvidas, que bonecas negras sejam entregues a todas as crianças, entre outras considerações. O autor apresenta contribuições no sentido de reforçar a necessidade de medidas cotidianas comprometidas com o antirracismo, assim como evidencia que se trata de uma série de movimentos com o intuito de atingir a todos.

Apesar do crescente número de pesquisas, como apontado, que articulam discussões de raça, antirracismo, gênero, feminismo e feminismo negro (SANTIAGO, 2021; SILVA, 2020; MOTTA, PAULA, 2019; NUNES, 2021; SANTOS, ROSSETO, 2018; CHAVES, OLIVEIRA, 2018) no contexto da educação infantil, a denúncia das dinâmicas de discriminação racial seguem evidenciadas. Para além da análise da realidade e das opressões que, de maneira interseccional, constituem as vivências das mulheres negras e de outros grupos marginalizados, fixa-se o compromisso posto com a justiça social.

Como evidenciado nos estudos apresentados, as crianças também estão submetidas ao histórico de opressão étnico-racial que persiste, apesar dos movimentos de luta pela transformação da educação a caminho da erradicação dos sistemas de discriminação.

O feminismo negro tem sido pautado e discutido nos textos analisados enquanto referencial teórico antirracista capaz de fundamentar as diversas contribuições ao campo da educação, em diálogo com autoras feministas negras brasileiras e norte-americanas. No entanto, as autoras mencionadas nos textos abordados dessa seção não estabelecem uma relação imediata com a educação, em especial a educação infantil. A maior parte das autoras não são professoras da educação infantil nem de outras etapas. E bell hooks, que reflete sobre a educação escolar básica e que dedica parte de sua obra aos estudos no campo da Educação, pouco apareceu.

Desse modo, considerando que o objeto deste trabalho é a Trilogia do Ensino de bell hooks, destaca-se o ineditismo da proposta, haja vista não terem sido identificados trabalhos com objetivo semelhante ao nosso.

3. COMPREENDENDO O FEMINISMO NEGRO PARA COMPREENDER BELL HOOKS

Neste capítulo apresentaremos os principais aspectos históricos, teóricos e metodológicos do pensamento feminista negro (PFN), em que é forjado o pensamento de bell hooks e do qual a autora faz parte. Tradição intelectual que, para além da libertação das mulheres negras, trabalha pelo fim das relações de dominação e para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária para todos.

O capítulo se faz necessário para compreender como esta escola de pensamento se desenvolve, construindo análises profundas acerca das condições de vida, existência e resistência das mulheres negras enquanto coletividade heterogênea. Levando em consideração o nosso objetivo de pesquisa, buscamos demarcar as possíveis contribuições do feminismo negro que possam respaldar, posteriormente, referenciais para a educação infantil.

3.1 Percurso histórico

Faz-se necessário iniciar esta subseção explicitando a opção pela interlocução com autoras feministas negras norte-americanas. A escolha tem por base a relação direta com a produção de bell hooks, embora reconheçamos a importância das autoras feministas negras brasileiras, tais como Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, entre outras.

Podemos afirmar que a tradição intelectual desenvolvida por mulheres negras norte americanas, denominada aqui PFN, tem como pilar a resistência à opressão sofrida por este grupo. Trata-se de uma corrente de pensamento que se desenvolve e se alimenta da resistência ao racismo e ao sexismo que produziram um histórico de sofrimento, subjugação e subordinação.

Como aponta Mercedes Velasco (2019):

O movimento feminista negro surgiu na confluência (e tensão) entre dois movimentos: o abolicionismo e o sufragismo, em uma difícil intersecção. Mesmo tendo uma presença relevante em ambos, a combinação de racismo e sexismo terminou excluindo as mulheres negras dos dois. Tal fato não paralisou seu impulso emancipador, muito pelo contrário. (VELASCO, 2019, p. 90)

A escravidão marcou profundamente a vivência em terras norte-americanas, os escravizados experienciaram o horror da negação de sua humanidade. Os mecanismos de resistência desenvolvidos pelas mulheres negras foram muitos e sofreram transformações de acordo com o período e as condições vividas, como as fugas em massa aos casos extremos de infanticídio (Davis, 2016).

O esforço dispensado em discutir e analisar a experiência da mulher negra escravizada deve ser considerado um avanço, posto que traz contribuições para compreender as heranças escravocratas herdadas pela mulher negra na atualidade.

As autoras que, em grande parte, constituem a discussão apresentada neste capítulo são as feministas negras norte-americanas Patrícia Hill Collins (2019), Angela Davis (2016), e Kimberlé Crenshaw (2002). As contribuições destas autoras são apresentadas de maneira dialógica, estabelecendo paralelos e conexões com o pensamento de bell hooks.

Angela Davis (2016 [1981]), apresenta com maestria aspectos da experiência das mulheres negras durante o período escravocrata nos Estados Unidos. Segundo a autora, são importantes estudos que findem com os possíveis mal-entendidos sobre estereótipos das mulheres negras construídos durante aquele período e que perduram até a atualidade. A sexualidade exacerbada e o mito da passividade negra são exemplos disso.

De início, Davis (2016) expõe que o espaço ocupado pelo trabalho na vida das mulheres negras reproduz um padrão que foi estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. A autora explica que “o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras” (2016, p.17), haja vista que durante o dito período este era o único aspecto da vida deste grupo que era levado em consideração, o trabalho compulsório, o posto de mercadoria.

Outro ponto discutido por Davis (2016) diz respeito ao fato de as mulheres negras eram consideradas verdadeiras anomalias, posto que, na contramão da ideologia da feminilidade do século XIX que colocava as mulheres brancas no papel exclusivo de mães, esposas e donas de casa, às mulheres negras restava o lugar de unidades de trabalho, quase desprovidas de gênero. Davis (2016) explica:

No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens. Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas (DAVIS, 2016, p. 19).

Todavia, Davis (2016) explica que as mulheres resistiram e lutaram contra a escravidão incessantemente e que, entre 1642 e 1864, eram comuns as comunidades formadas por escravos fugitivos – podemos aqui entender e estabelecer a analogia em relação ao Brasil e os chamados quilombos – que abrigavam homens, mulheres e crianças, e que reagiam aos

ataques com a luta em condições de igualdade entre homens e mulheres. Os meios de resistência eram diversos, motins, fugas, sabotagens, infanticídios e até mesmo o suicídio.

bell hooks (2020) pauta o sexismo como uma opressão tão marcante quanto o racismo na experiência da mulher negra escravizada, dado que o sexismo era uma opressão institucionalizada, fazia parte da constituição da ordem social e política. Sua obra provocativamente intitulada *E eu não sou uma mulher?* faz referência a uma célebre frase atribuída a Sojourner Truth, uma das primeiras mulheres negras a proferir discursos abolicionistas e a favor dos direitos civis das mulheres em conferências nos EUA ainda no século XIX.

De acordo com hooks (2020), de início, a mulher negra era menos valorizada que o homem negro escravizado, porém, alguns fatores, como a escassez de novos trabalhadores escravizados, apontaram diretamente para a capacidade reprodutiva das mulheres negras como um dos pontos mais desejáveis em relação ao lucro dos senhores de escravos.

A mulher negra africana, em relação ao homem negro africano, não representava ameaça da retaliação. Dessa forma, segundo hooks (2020), era em relação à mulher negra escravizada que o branco escravizador exercia poder absoluto e incondicional, de modo que eram, portanto, alvos em todos os tipos imagináveis de abuso e violência.

É importante compreender que as experiências vividas nos navios negreiros por homens, bem como pelas mulheres, já constituíam etapas de um processo de doutrinação, como explica hooks (2020):

Um aspecto importante do trabalho do escravizador era efetivamente transformar a personalidade africana a bordo dos navios, para que fosse comercializada como um “escravo dócil” nas colônias americanas. [...] Eram cruciais, no preparo das pessoas africanas para o mercado de escravos, a destruição da dignidade humana, a eliminação de nomes e status, a dispersão de grupos, para não haver uma língua comum, e retirada de qualquer sinal evidente de herança africana (HOOKS, 2020, p. 43).

Uma importante contribuição da discussão proposta por hooks (2020) diz respeito ao fato de que acadêmicos relutaram, historicamente, em debater a opressão contra as mulheres negras durante a escravidão, evidenciando, por conseguinte, a experiência do homem negro escravizado, que teria sido “emasculado” durante este período posto que foi impedido de assumir o tradicional papel patriarcal - imposição colonial -, quando na realidade, ignoram que o racismo e o sexismo intensificaram o sofrimento das mulheres negras e a opressão contra elas (HOOKS, 2016).

Em sua obra, hooks (2020) também problematiza a questão da exploração sexual sofrida pelas mulheres negras escravizadas. Ela aponta que o objetivo político do estupro

categórico era obter absoluta submissão e obediência à ordem imperialista branca. Em consonância com Davis (2016), explica que o estupro não era uma questão de satisfação sexual e sim um método de terrorismo institucionalizado que tinha como objetivo desmoralizá-las e desumanizá-las.

A ideologia da feminilidade propagada durante o século XIX que projetava na mulher branca a imagem de virgem pura, santa, dama virtuosa, segregou e estigmatizou ainda mais as mulheres negras. hooks (2020) explica que, de acordo com a fé cristã, “a mulher foi designada criadora do pecado sexual, mulheres negras eram naturalmente vistas como a personificação do mal feminino e da luxúria” (p. 64), ou seja, houve uma mudança na visão em relação às mulheres brancas que passaram a ser “cultuadas” como modelo de feminilidade, embora não tenham deixado de sofrer com a misoginia e o sexismo, enquanto em relação às mulheres negras foi designado todo o ódio e a imagem de naturalmente degeneradas, lascivas e, portanto, culpadas e merecedoras de todo o abuso e violência a elas infligidos.

Em suma, ainda de acordo com hooks (2020), podemos considerar que:

Exploração sexual em massa de mulheres negras escravizadas foi consequência direta da política sexual antimulher durante o período colonial nos Estados Unidos patriarcal. Como a mulher negra não era protegida nem por lei nem pela opinião pública, ela era alvo fácil. Enquanto racismo claramente foi o mal que decretou que pessoas negras seriam escravizadas, sexismo foi o que determinou que o destino da mulher negra seria mais pesado, mais brutal do que o do homem negro escravizado (p. 79).

A constatação da especificidade da experiência da mulher negra escravizada no contexto estadunidense, assim como o devido olhar a essa experiência, advém das autoras feministas negras norte-americanas e tem grande importância no avanço dos estudos sobre a condição deste grupo na contemporaneidade. A visão negativa destinada a tais mulheres por parte da sociedade segue de forma arquitetada e persistente, e muito dessa visão foi forjada e construída durante a escravidão.

Neste ponto, cabe ressaltar que, concomitantemente, há no Brasil escravocrata muitas violências que aproximam as duas realidades, mas que também as distinguem. Os múltiplos movimentos de resistência também se fizeram presentes em terras brasileiras, como as grandes fugas e as lutas travadas pelos quilombos.

Angela Davis (2016) descreve o famoso discurso atribuído à Sojourner Truth na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres em Ohio, em 1851, afirmando que “de todas as mulheres que compareceram à reunião, ela foi a única capaz de responder com agressividade aos argumentos, baseados na supremacia masculina, dos ruidosos agitadores” (p.70). As palavras de Truth, “não sou eu uma mulher?”, já mencionadas, colocaram em

xeque a falsa premissa do sexo frágil, que, obviamente, nunca foi aplicado às mulheres negras, assim como questionava o racismo que constantemente se fazia presente no movimento sufragista e pelo direito das mulheres, liderado então por mulheres brancas.

De acordo com Velasco (2019), é possível considerar o discurso de Truth como uma espécie de “texto” fundacional do feminismo negro, por seu pioneirismo e por já apresentar características que apontam o caráter contra-hegemônico deste movimento, como explica a seguir:

Em primeiro lugar, a oralidade do relato frente à racionalidade da escrita dos textos fundacionais do feminismo branco. A oralidade, como também a oratória aprendida e praticada nos púlpitos das igrejas. Ambas foram ferramentas de resistência dos grupos subalternos. Em segundo lugar, o próprio caráter da oradora: Sojourner Truth foi a primeira de uma importante leva de intelectuais negras que, sem o apoio de uma obra escrita, conectaram os interesses e as lutas das mulheres negras (COLLINS, 2000a). Em terceiro lugar, por ser um texto produzido em situação de colonialidade. Nesse contexto, com uma linguagem própria que não se vê refletida no espelho imposto, Sojourner Truth desconstrói a categoria (hegemônica) de mulher – uma categoria negada a ela – reivindicando sua própria identidade enquanto mulher (p. 91).

Com o fim da escravidão e o período de Reconstrução, como afirma hooks (2020), mulheres negras, norte-americanas, lutaram para mudar a imagem negativa atribuída a elas. A autora explica que por muito tempo não foi possível que as mulheres negras estadunidenses contemporâneas se juntassem para lutar pelos direitos das mulheres, pois não enxergavam a “mulheridade” como um aspecto importante de sua identidade. Dessa forma, quando hooks (2020) apresenta o conceito de mulheridade negra, entendemos que se trata das mulheres negras norte-americanas enquanto coletividade, ainda que heterogênea. A sociedade branca boicotou tais esforços, desenvolvendo meios de manter o status negativo atribuído a este grupo. Como explica a autora:

a exploração sexual das mulheres negras continuou por muito tempo depois do fim do período da escravidão e foi institucionalizada por outras práticas opressivas. A desvalorização da mulheridade negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra (p. 103).

Segundo Collins (2019), dois momentos históricos caracterizaram a visibilidade do feminismo negro nos EUA. O primeiro ocorre na virada do século XIX para o XX, por meio do movimento de associações de mulheres negras (pós-abolição); o segundo, o feminismo negro moderno estimulado pelos movimentos antirracistas nos anos 1960 e 1970 e a luta por direitos civis, continuando até hoje.

Por conta do histórico de segregação racial nos EUA, a prática feminista muitas vezes se desenvolveu num contexto de esforços para o desenvolvimento da população negra. Assim, o amadurecimento de uma consciência feminista, por parte das mulheres negras, ocorreu no

âmbito de projetos de justiça social antirracista, muitos deles influenciados pelas ideologias nacionalistas negras. O nacionalismo negro, como explica Collins (2019), se baseia na concepção de que os negros possuem uma história e um destino comum, constituem um povo, uma “nação”, portanto devem apoiar-se mutuamente, construindo uma área de “solidariedade negra” (COLLINS, 2019), terreno que foi, muitas vezes, extremamente fértil para o desenvolvimento de uma “consciência feminista” negras norte-americanas.

Passaremos a apresentar os principais conceitos que constituem o pensamento feminista negro, assim como os seus principais aspectos teóricos e metodológicos, elementos importantes para a fundamentação deste estudo e a posterior compreensão e análise da Trilogia do Ensino de bell hooks.

3.2 Saberes de resistência

Esta subseção visa discutir os principais aspectos teóricos e metodológicos do pensamento feminista negro (PFN), articulando três conceitos fundamentais: interseccionalidade, mulheridade negra e a opressão social a qual as mulheres negras estão submetidas.

Kimberlé Crenshaw, nome de destaque nos estudos do feminismo negro contemporâneo nos Estados Unidos, é responsável pela sistematização de um conceito bastante caro - o de interseccionalidade. Este trata dos diversos sistemas de opressão que atuam conjuntamente na realidade material dos indivíduos. Tais sistemas, como afirma Crenshaw (2002), se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções entre si. Deste modo, a autora entende que:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

O conceito de interseccionalidade traz contribuições para a análise da realidade das mulheres negras considerando que os sistemas de opressão atuam concomitantemente. Raça, classe, gênero, sexualidade, etnia e religiosidade formam, de maneira imbricada, a realidade, que é complexa e deve ser problematizada, como aponta Crenshaw, pois se trata da associação de sistemas múltiplos de subordinação.

Podemos discutir aproximações entre o conceito de interseccionalidade e o de mulheridade negra, apresentado por bell hooks (2020).

Em *A desvalorização contínua da mulheridade negra*, hooks (2020) explica que uma série de estereótipos foram utilizados para caracterizar e estigmatizar a mulheridade negra, entendendo este grupo como uma massa homogênea e sem valor, quando, na realidade, o conceito de mulheridade negra compreende a heterogeneidade das mulheres negras norte-americanas, assim como compreende que elas são atravessadas de maneiras diversas pelos diversos sistemas de opressão, raça, classe, religião, orientação sexual, tal como aponta o conceito de interseccionalidade.

Entretanto, há distinções evidentes. O conceito de mulheridade negra trata da experiência de mulheres negras enquanto coletividade heterogênea, ao passo que o conceito de interseccionalidade abrange indivíduos e marcadores sociais.

Patricia Hill Collins se esforça para sistematizar o conhecimento produzido pelas mulheres negras norte-americanas ao longo dos séculos de opressão vividos, articulando processos de resistência e mobilização. Na obra *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*, dividida em três partes, Collins (2019) esmiuça com precisão os aspectos históricos, teóricos e metodológicos que fundamentam o PFN, tecendo reflexões sob o paradigma de opressões interseccionais (NASCIMENTO, 2019).

Como afirma Nascimento (2019), trata-se de ativismo intelectual, ao passo que oferece grandes contribuições para as Ciências Sociais em geral, configurando-se, portanto, como teoria social crítica em interlocução com projetos de justiça social global.

Collins (2019) denuncia a existência, ao longo dos séculos, de uma política de supressão do conhecimento produzido pelas mulheres negras norte-americanas. Ainda assim, elas conseguiram desenvolver seu trabalho intelectual que tem contribuído para promover o ativismo feminino negro, e afirma que a “dialética da opressão e do ativismo, ou seja, a tensão entre a supressão das ideias das afro-americanas e nosso ativismo intelectual contra essa supressão constitui a política do pensamento feminista negro nos Estados Unidos” (p. 33).

Podemos estabelecer um paralelo entre a política de supressão do conhecimento denunciada por Collins (2019) no contexto norte-americano e o conceito de epistemicídio discutido e problematizado por Sueli Carneiro, filósofa e escritora negra brasileira. Segundo Carneiro (2007)⁷, os processos denominados “epistemicídio” envolvem dinâmicas que

⁷<https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>

estabelecem, por exemplo, a desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade.

Collins (2019) elucida que a opressão das mulheres negras norte-americanas engloba três dimensões interdependentes - a econômica, política e a ideológica, e que é neste contexto de opressão que o trabalho intelectual das mulheres negras norte-americanas se desenvolveu.

Passaremos a estabelecer um diálogo, um esforço de articulação entre o pensamento de Davis (2016) e Collins (2019) para melhor ilustrar as dimensões da opressão.

A exploração do trabalho da mulher negra norte-americana constitui a primeira dimensão da opressão, a econômica. Como afirma Davis (2016), após a abolição poucas mulheres negras conseguiram escapar do campo, da cozinha ou da lavanderia, e as que conseguiram encontrar trabalho na indústria exerciam as funções mais degradantes e recebiam os piores salários.

Dessa forma, “a equiparação ocupacional das mulheres negras com o serviço doméstico não era [...] um simples vestígio da escravidão destinado a desaparecer com o tempo” (DAVIS, 2016, p. 98). É característica da dimensão econômica da opressão das mulheres negras norte-americanas a guetização na prestação de serviços, associado à visão, a elas atribuída, de as “mulas do mundo” (COLLINS, 2019, p. 100).

A segunda é a dimensão política da opressão, que representa a supressão de direitos e privilégios às mulheres negras. Um exemplo clássico remonta às tensões entre o movimento sufragista de mulheres brancas, que diante da possibilidade de homens negros libertos adquirirem o direito ao voto antes que elas alcançassem tal conquista, destilaram fortemente o racismo enraizado sem pudores, o direito ao voto para as mulheres negras não era sequer cogitado.

Outro exemplo ilustrado por Davis trata da contratação de pessoas encarceradas para o trabalho forçado. Este sistema não fazia distinção entre o trabalho feminino e masculino. Segundo a autora:

Essa deturpação do sistema de justiça criminal era opressiva para toda a população saída da escravidão. Mas as mulheres eram especialmente suscetíveis aos ataques brutais do sistema judiciário. Os abusos sexuais sofridos rotineiramente durante o período da escravidão não foram interrompidos pelo advento da emancipação. De fato, ainda constituía uma verdade que “as mulheres de cor eram consideradas como presas autênticas dos homens brancos” – e, se elas resistissem aos ataques sexuais desses homens, com frequência eram jogadas na prisão para serem ainda mais vitimizadas por um sistema que era um “retorno a outra forma de escravidão.” (DAVIS, 2016, p. 97)

A terceira e última, a dimensão ideológica da opressão, representa as imagens de controle advindas das ideologias racista e sexista que constituem a estrutura social. Collins

(2019), assim como Davis (2016), trata da questão da força dos estereótipos que marcaram o que hooks (2020) denomina mulheridade negra.

Um exemplo desses estereótipos negativos são as *mammies*, definida por Collins (2019) como as serviçais fiéis e obedientes. A autora explica que tal imagem foi criada para “justificar a exploração econômica das escravas domésticas e mantida para explicar o confinamento das mulheres negras ao serviço doméstico” (p. 138), e representa o padrão normativo usado para avaliar o comportamento das mulheres negras em geral.

Podemos estabelecer uma comparação - ao nosso ponto de vista - da *mammy* norte-americana com a figura da mãe preta no Brasil, apresentada por Lélia Gonzalez (1984), definida como uma figura boa e terna, a babá negra, responsável pelos serviços domésticos e os cuidados de maternagem. Uma possível desconformidade, que cabe a fins de comparação, está no fato de que Lélia Gonzalez (1984) afirma que a figura da mãe preta não é, na realidade, a figura subserviente e dedicada como define o imaginário racista, posto que, ao exercer a função materna exerce-se também a internalização de valores que influenciam e moldam diretamente a sociedade. Como aponta a autora, “hoje, ninguém quer saber mais de babá preta, só vale portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira já está dada” (GONZALEZ, 1984, p. 236).

Segundo hooks (2020), a imagem predominante das mulheres negras é a de objeto sexual, prostituta, vagabunda, entre outros termos, e a secundária é a da figura maternal e acima do peso. Buscando rapidamente na memória é fácil encontrar dezenas de referências a esses estereótipos em diversos canais de mídia, responsáveis, sem dúvida, pela divulgação maciça de imagens negativas atreladas às mulheres negras - tanto as norte-americanas quanto as brasileiras. Segundo a autora, são esforços difundidos para dar continuidade à desvalorização da mulheridade negra.

Ainda que as dimensões política, econômica e ideológica da opressão tenham suprimido o pensamento das autoras feministas negras, de acordo com Collins (2019), tais condições estimularam padrões específicos de ativismo, conhecimentos de resistência coletivamente compartilhados que, como demonstrado, existem há muito tempo.

Collins (2019) explica que toda esta sabedoria coletiva produzida ao longo dos anos tem motivado as mulheres negras norte-americanas a produzir um conhecimento mais especializado, o que dá origem ao pensamento feminista negro como teoria social crítica. Desse modo, o que compõe o cerne do pensamento feminista negro é “a análise e a criação de inventivas respostas à injustiça” (p. 47).

É nesta sabedoria, no conhecimento produzido e sistematizado pelas feministas negras norte-americanas é forjado o pensamento de bell hooks, no qual buscamos apoio teórico-metodológico neste trabalho. Estes saberes de resistência garantiram às mulheres negras a sobrevivência diante da opressão e da violência vivenciada. A força desta coletividade permitiu que tais conhecimentos chegassem até os dias de hoje e, por certo, ainda possuem inúmeras contribuições na construção de um futuro mais justo socialmente.

Reiterando nosso objetivo de pesquisa de demarcar contribuições da Trilogia do Ensino, de bell hooks, para uma perspectiva antirracista de educação infantil, evidenciamos que o PFN, trata-se de uma teoria, construída a partir da historicidade das mulheres negras norte-americanas e comprometida com um projeto de justiça social mais amplo, voltado para a emancipação de mulheres negras e democratização dos direitos civis.

Como apresentado até aqui, é neste complexo contexto que é forjado o pensamento de bell hooks. Após a discussão em relação ao PFN norte-americano e seus principais aspectos, berço das obras de Collins, Davis, e principalmente de bell hooks, trataremos mais especificamente da trajetória desta autora e a apresentação da Trilogia do Ensino.

4. bell hooks

Neste capítulo abordamos a vida e os caminhos de bell hooks, percurso necessário para compreender como a autora se torna uma referência dentro do feminismo negro norte-americano. Apresentamos, também, parte da obra que ela escreveu, contribuindo para diversas áreas do conhecimento, como cultura, teoria feminista e educação. Considerando a pergunta que buscamos responder neste trabalho: é possível que o pensamento de bell hooks e sua chamada Trilogia do Ensino possa se constituir enquanto referencial teórico para orientar práticas antirracistas no contexto da educação infantil?, apresentaremos a Trilogia do Ensino, conjunto de três livros nos quais a autora se dedica a refletir sobre Educação.

4.1 Imensa em letras minúsculas

Nascida em Hopkinsville, uma cidade segregada no sul dos Estados Unidos, em 1952, Gloria Jean Watkins costumava, quando criança, ser repreendida pela postura questionadora, pela fala não autorizada, não requerida. Criada em uma família de origem humilde - mãe dona de casa e pai zelador - apesar da maioria feminina, cinco irmãs e apenas um irmão, a doutrina patriarcal era basilar.

Sua infância foi desenvolvida e atravessada pelo silenciamento rigidamente cobrado em casa, assim como pela experiência escolar em uma instituição racialmente segregada, tendo em vista que de 1876 a 1965 vigorava no sul dos Estados Unidos as Leis Jim Crow, que institucionalizavam a segregação racial entre negros e brancos. Na escola, hooks encontrou professores e professoras, em sua maioria, mulheres negras, que encorajaram sua intelectualidade, sua oralidade, seu senso de justiça social e igualdade racial, contrastando com a vida familiar. Nas palavras da própria autora:

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (HOOKS, 2019, p. 10 - 11).

Segundo Almeida (2021), todo encanto pela escola e pelo conhecimento vivenciado durante a infância é arrasado durante a adolescência de Gloria Watkins. Na escola integrada, o racismo marcou profundamente sua experiência, pois Gloria passa a ter aulas com professores que reforçavam estereótipos racistas.

Gloria Watkins tornou-se bell hooks em homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, uma mulher afro-indígena, conhecida pela coragem em dizer a verdade, pela fala inflamada. É reafirmando este legado, o direito de dizer e ser ouvida, que Gloria tornou-se bell hooks, escrito em letras minúsculas no intuito de evidenciar para além suas ideias em detrimento de seu nome.

Figura 1 - Jovem bell hooks



FONTE: Contracapa do livro “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” (2020)

Em 1970, aos 18 anos, bell hooks ingressou na Universidade de Stanford, Califórnia, onde em 1973 completou a graduação em Língua Inglesa. O racismo também estava presente no ambiente acadêmico, que era desafiador, especialmente para mulheres negras. Como conta a autora:

No curso de graduação, a sala de aula se tornou um objeto de ódio, mas era um lugar onde eu lutava para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora independente. A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade (HOOKS, 2019, p. 13).

Foi durante a graduação que bell hooks realizou as pesquisas e a escrita de seu primeiro livro, *Ain't I a woman: black women and feminism*⁸, publicado originalmente em 1981 nos Estados Unidos.

No Brasil, a obra foi traduzida e publicada somente em 2019, quase 40 anos após sua primeira publicação nos EUA. Seu desejo sempre foi escrever, tornar-se professora era uma das escassas opções destinadas às meninas negras na época em questão, e para uma menina como bell hooks, tornar-se professora foi um caminho impossível de evitar.

Como explica Almeida (2021), em 1976, bell hooks concluiu seu mestrado em Língua Inglesa na Universidade de Wisconsin-Madison, e em 1983 finalizou seu doutorado em Literatura pela Universidade da Califórnia, com uma tese sobre a escritora negra estadunidense, Toni Morrison. Atuando como professora universitária, lecionou em diversas instituições como Yale, Orbelim College (ALMEIDA, 2021) e Berea College - no Kentucky, estado em que nasceu e onde está localizado o *bell hooks center*.⁹ Apesar do espírito questionador que a acompanha desde criança, desafiando a lógica racista e patriarcal, bell hooks só toma conhecimento e passa a se dedicar aos estudos do feminismo durante a graduação. Em suas palavras:

Passei a ter total consciência feminista na graduação. Minha mente mudou e se tornou outra com as aulas de Estudo de Mulheres, devido aos livros que li. Apesar de nascida em uma família de seis meninas e um menino, eu queria que mamãe, minhas irmãs, meu irmão e todo mundo que eu conhecia se inebriassem com o pensamento feminista como eu (HOOKS, 2020, p. 8-9).

Como explicitado na seção anterior, o contexto em que a obra de bell hooks se desenvolve é permeado por especificidades, em destaque a emergência do pensamento feminista negro, em que muitas obras de autoras são produzidas e as quais ela dialoga intensamente. Diante da profundidade de sua relação com a escrita, a autora se descreve da seguinte maneira: “Em todos os lugares aonde vou, com orgulho digo ao pessoal interessado em saber quem eu sou e o que faço: sou escritora, teórica feminista, crítica cultural” (HOOKS, 2020b, p. 11).

bell hooks compartilhou narrativas autobiográficas em suas obras e relatou que esse método por vezes trouxe dor e incômodo à sua família. As irmãs e o irmão - Sarah, Theresa, Valeria, Gwenda, Angela e Kenneth - lidaram, cada um a seu modo, com o fato dos escritos dela exporem a história, as dores e as alegrias de sua família. Em uma carta que escreveu para seus pais - a quem chama de Veodis e Rosa Bell Watkins - se desculpa por compartilhar com o público experiências que, segundo ela, a marcaram profundamente, todavia, deixa claro que

⁸ “E não sou eu uma mulher?: mulheres negras e feminismo”

⁹ <https://www.berea.edu/bhc/> Acesso em: 03 de janeiro de 2023.

não há dor no passado que não tenha perdoado, posto que possuí gratidão e orgulho do cuidado que recebeu, o que não exclui a existência de uma consciência crítica dos fatos.

Em um capítulo publicado no livro *Life Story Research*¹⁰ (2003), bell hooks argumenta sobre a importância dos relatos pessoais em sua obra:

Para mim, contar a história dos meus anos de crescimento estava intimamente conectado ao desejo de matar aquilo que fui, sem realmente ter que morrer. Eu queria matar esse “eu” por escrito. Uma vez que aquela parte de mim se foi - fora da minha vida para sempre - eu poderia mais facilmente me tornar Eu. Era claramente da Gloria Jean da minha infância atormentada e angustiada que eu queria me livrar, a garota que estava sempre errada, sempre punida, sempre submetida a uma humilhação ou outra, sempre chorando, a menina que iria acabar em uma instituição mental pois só podia ser louca, ou assim disseram a ela. [...] Ao escrever a autobiografia, não era apenas dessa Gloria que eu me livraria, mas do passado que me prendeu, que me manteve longe do presente. Eu não queria esquecer o passado, mas quebrar este domínio. Esta morte por escrito era para ser libertador (HOOKS, 2009, p.125; tradução nossa).

De acordo com Zacarias (2021), bell hooks não se casou, não teve filhos e se declarava celibatária. Teria iniciado um relacionamento aos 19 anos que não durou como imaginava. Assim, ao chegar à meia idade e entender que não conhecia o verdadeiro amor, resolveu deixar tais lembranças para trás. Atualmente, um dos aspectos mais explorados da obra de bell hooks é em relação aos estudos sobre o amor, que a autora define como uma combinação de fatores. Como afirma Silva (2021) em seu prefácio para a obra *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021), “bell hooks é o tipo de pensadora que, quando atraída por um assunto, tende a esmiuçá-lo, observá-lo por todos os ângulos e explorá-lo por completo” (SILVA, 2021, p. 10).

bell hooks tem mais de 30 livros escritos e publicados, entre eles, *Feminist theory: from margin to center*¹¹(1984), *Allaboutlove: new visions*¹² (1999), *Feminismis for everybody*¹³ (2000), *Talking Back: thinking feminist, thinking black*¹⁴ (1989), *Rock my soul: Black people and self-esteem*¹⁵ (2002), entre outros. No Brasil a autora já possui mais de dez livros traduzidos e publicados, como *Olhares negros: raça e representação* (2019), *Escrever além da raça: teoria e prática* (2022), *A gente é da hora: homens negros e masculinidades* (2022) e *Pertencimento: uma cultura do lugar* (2022).

bell hooks dedicou-se também à escrita de livros infantis, como *Happy to be Nappy* (1999) - traduzido e publicado no Brasil, sob o título *Meu crespo é de rainha* (2018), *Be Boy Buzz* (2001) - traduzido e publicado sob o título *Minha dança tem história* (2019) e *Skin*

¹⁰ “Pesquisa de História de Vida”. (tradução nossa).

¹¹ “Teoria feminista: da margem ao centro” (Editora Perspectiva, 2019)

¹² “Tudo sobre o amor: Novas perspectivas” (Editora Elefante, 2021)

¹³ “O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras” (Editora Rosa dos Tempos, 2018)

¹⁴ “Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra” (Editora Elefante, 2019)

¹⁵ “Balance minha alma: pessoas negras e auto-estima” (tradução nossa).

Again (2004), traduzido e publicado sob o título *A pele que eu tenho* (2022). A autora explica que há várias maneiras de construir espaços de aprendizagem fora da sala de aula e afirma que iniciou a escrita de livros infantis em resposta a pais e mães - especialmente mães negras - que lhes disseram que assim como os seus livros sobre teoria ajudaram jovens a descolonizar a mente, certamente ela poderia escrever também para crianças, desafiando o racismo e o machismo.

Almeida (2021) divide a obra da autora - para fins didáticos - em quatro eixos temáticos: crítica à práxis pedagógica, crítica à produção cultural, reflexões sobre espiritualidade, amor e autoestima, e dinâmicas de raça, classe e gênero. Tais eixos são encontrados de forma transversal em sua obra.

bell hooks faleceu, precocemente, em 15 de dezembro de 2021, aos 69 anos, em Berea, no Kentucky, rodeada de amigos. A autora deixa um imenso legado, ainda pouco explorado no Brasil. Entretanto, é crescente o número de obras traduzidas e publicadas, assim como é crescente o interesse e o encantamento diante do seu pensamento. É possível que, diante de sua recente morte, outros trabalhos surjam, considerando que o mercado editorial, em partes, impulsionou a tradução e publicação de suas obras no Brasil.

Figura 2 - bell hooks



Fonte: <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/bell-hooks-1372>

Em 25 de setembro de 2022, data em que a autora completaria 70 anos, uma série¹⁶ de homenagens transformou em celebração a tristeza pela sua partida. Como afirma

¹⁶Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/bell-hooks-70/> Acesso em: 03 de janeiro de 2023.
<https://blogdaboitempo.com.br/2022/09/25/bell-hooks-70-anos/> Acesso em: 03 de janeiro de 2023.

Silva¹⁷(2021), é impossível mensurar o impacto cultural e intelectual de uma autora tão lida quanto ela, por isso devemos celebrar seu legado e honrar sua memória.

Passaremos a abordar mais especificamente os livros que compõem a Trilogia do Ensino e as discussões de bell hooks no campo da Educação. Destacaremos as articulações entre suas proposições teóricas e experiências de vida, lembrando a aluna e a professora, costurando memórias no intuito de refletir sobre a educação que recebeu e a que ansiava por construir.

4.2 Trilogia do Ensino

bell hooks conta que sua iniciativa de escrever sobre ensino não foi bem recebida. Todavia, com o auxílio e a escuta de seu editor, seu primeiro livro sobre a temática - *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* - foi publicado com sucesso nos Estados Unidos em 1994 e aclamado pelo grande público. Após aproximadamente dez anos, em 2003, bell hooks publicou a sequência do que viria a ser caracterizado como uma Trilogia do Ensino, obra intitulada *Ensinando comunidade: uma pedagogia da Esperança*. Por fim, em 2010 o último livro dessa trilogia foi publicado, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*.

Passaremos a apresentar os livros em questão com o intuito de mobilizar as principais discussões desenvolvidas por hooks para identificar contribuições para uma educação infantil antirracista.

4.2.1 Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade

Podemos considerar que a obra de bell hooks chega ao Brasil com grande atraso. A primeira obra da Trilogia do Ensino é publicada originalmente em 1994 nos Estados Unidos e traduzida e publicada no Brasil apenas em 2013, quase vinte anos após o seu lançamento. Organizado em 14 capítulos na forma de ensaios, a autora discorre sobre diversos assuntos relacionados, principalmente, à diversidade e às dificuldades enfrentadas em sala de aula por professores e estudantes.

bell hooks inicia as discussões tratando da chamada *pedagogia engajada* e da necessidade da transformação da sala de aula que, como afirma, deve ser um lugar de

¹⁷Disponível em:

<https://gamarevista.uol.com.br/cultura/enquanto-o-nome-bell-hooks-for-chamado-seu-legado-permanecera/>

Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

entusiasmo, onde deve haver a construção de uma *comunidade de aprendizado*, em que a participação de todos é fundamental.

A autora busca compartilhar ideias, estratégias e reflexões críticas sobre a prática pedagógica, esclarecendo que não se trata de propor modelos, haja vista a defesa por parte da pedagogia engajada de que cada sala de aula é diferente. Nas palavras de bell hooks:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parciaisidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionaram novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos. (HOOKS, 2017, p. 20).

Duas grandes inspirações teóricas para a obra de bell hooks são o educador brasileiro Paulo Freire e o monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh que, como afirma a autora, compara o professor a um curador ou a um médico, evidenciando a importância da integridade, a união entre mente, corpo e espírito.

O monge budista Thich Nhat Hanh, pioneiro do Budismo no Ocidente, ganhou destaque na década de 1960 por posicionar-se contra a Guerra do Vietnã, tornando-se referência por seus ensinamentos sobre a esperança e a não-violência.¹⁸ Faleceu no início do ano de 2022, apenas alguns meses após o falecimento de bell hooks, para quem foi um grande guia. Como relata a autora (*apud* RODRIGUES, 2020), o trabalho de Hanh, *The Raft Is Not The Shore*¹⁹ (2001), lhe proporcionou o encontro de um mundo integrador das dimensões da espiritualidade e da política.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, marca profundamente a trajetória da autora, ao qual ela dedica longas passagens refletindo sobre sua obra. Para ambos, a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento, como se esse fosse uma plantação onde todos devem trabalhar.

Paulo Freire é assunto de um capítulo inteiro da obra *Ensinando a transgredir*, em que hooks constrói um diálogo com seu próprio pseudônimo ao responder algumas perguntas sobre sua experiência com o intelectual brasileiro. A autora narra seu encontro com Freire e as transformações advindas desse encontro. Compartilha as angústias diante da oportunidade de questionar e apontar críticas à reconhecida linguagem sexista presente na obra do autor e,

¹⁸<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/monge-thich-nhat-hanh-ativista-e-mestre-da-atencao-plena-morre-aos-95-anos/>. Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

¹⁹ “A jangada não é a Costa” (tradução nossa).

mais ainda, a maneira como suas críticas são acolhidas, o que aumenta e sacramenta a admiração a Freire e sua obra.

Na citação a seguir, hooks articula o seu compromisso com o que chama de pedagogia feminista, a experiência vivida nas escolas segregadas e os ensinamentos de Freire:

Profundamente comprometida com a pedagogia feminista, peguei os fios da obra de Paulo e teci-os naquela versão de pedagogia feminista que acredito estar incorporada no meu trabalho de escritora e professora. Quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos professores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) - que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca - que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte da prática de ensinar (HOOKS, 2017, p. 74).

Sobre a pedagogia engajada, bell hooks (2017) destaca que o professor deve manter o compromisso com um processo de autoatualização que vise sobretudo seu próprio bem-estar. Tal processo é fundamental para que assim seja possível ensinar de modo a fortalecer os alunos.

Podemos considerar que hooks se preocupa com o processo educativo como um todo, apesar de sua vasta experiência profissional estar na docência no ensino superior. Ao compartilhar relatos de sua educação básica, compartilha também sua visão em relação à educação em anos iniciais, a necessidade de fortalecer a autoestima de crianças, especialmente as crianças negras, preocupação que também a levou a dedicar-se à escrita de obras de literatura infantil, contribuindo para a construção de referências negras positivas.

hooks (2017) relata as dificuldades que encontrou diante de professores que temiam agudamente as mudanças na sala de aula, temiam perder a autoridade, temiam que as eminentes perturbações naquele ambiente diante da *educação para a liberdade* daria voz a cada aluno, em uma sala de aula onde a diversidade se faria presente, tornassem o ensino menos rigoroso e mais apaixonado, no sentido de que as paixões não seriam mais represadas. Para ela, “esse medo existe porque muitos professores reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (p. 32).

Como explica hooks (2017), a pedagogia engajada valoriza a expressão do aluno, que merece e busca por um conhecimento que seja significativo. Desse modo, é fundamental fazer da sala de aula um ambiente democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir.

Lima e Frutuoso (2018), ao refletirem sobre a pedagogia engajada de bell hooks, entendem que se trata de uma expressão de ativismo político, posto que vai contra o método de ensino tradicional, pois pressupõe a transgressão a um modelo de educação que invisibiliza e silencia o estudante e o conhecimento que lhe pertence.

São preciosas pistas aos professores interessados em construir uma educação para a liberdade que, sob a nossa leitura, perpassa todos os níveis de ensino. Uma educação que possa enriquecer os alunos, prepará-los para superar os sistemas de opressão, o racismo, o sexismo, entre outros. O contexto histórico em que a autora tece tais reflexões é de grandes transformações, ainda que, hoje, os desafios persistam e os educadores devem estar mais comprometidos do que nunca, posto que, como afirma hooks (2017), nenhuma educação é politicamente neutra.

bell hooks trata ainda da importância da *teoria enquanto prática libertadora*, como meio de questionar o status quo e, assim, abrir espaço para a transformação. A autora relata que quando ainda criança, mesmo sem entender que o que fazia era teorizar sobre sua própria realidade, costumava questionar as experiências com o poder patriarcal, e seguidamente era repreendida e castigada.

A teorização foi para a autora um processo de cura, nomear e compreender a dor que sentia foi fundamental. As crianças certamente possuem domínio do processo de teorização, indagar, refletir, buscar respostas não óbvias, todo o processo deve ser incentivado e não silenciado.

Ainda sobre a potência da teoria, bell hooks alerta para seus usos, de modo que a escolha por uma teoria enrijecida, cheia de jargões academicistas, certamente não irá contribuir como deveria com uma educação para a liberdade, “por isso, nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (2017, p. 90).

4.2.2 Ensinando Comunidade: uma pedagogia da Esperança

A segunda obra a constituir a trilogia, *Ensinando Comunidade: uma pedagogia da Esperança*, é publicada nos Estados Unidos em 2003, traduzida e publicada no Brasil em 2021 pela Editora Elefante. Organizada em 16 capítulos, que hooks denomina como ensinamentos, é composta por ensaios curtos que tratam de diversos temas relacionados ao ensino e, como afirma a autora, tem por objetivo ser um testamento de esperança, recuperando a consciência coletiva do espírito de comunidade.

De acordo com Gonçalves (2022), no centro das ideias apresentadas em *Ensinando Comunidade* está a possibilidade de transformação da sala de aula em *comunidades de resistência* às opressões por meio do exercício do mutualismo, onde todos praticam o

acolhimento e pertencimento essenciais para a sustentação da capacidade de cultivar a esperança e o reconhecimento de um sentido comum na experiência educativa.

bell hooks debate, ao longo dessa obra, sobre tópicos amplos referentes ao ensino e à aprendizagem, e nos convida a ensinar e a viver com esperança. Segundo a autora, a obra em questão:

oferece sabedoria prática sobre o que fazemos e podemos continuar a fazer para tornar a sala de aula um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, um lugar de mutualidade libertadora onde o professor ou a professora trabalhe em parceria com o estudante. [...] trabalho para recuperar nossa consciência coletiva do espírito de comunidade que está sempre presente quando estamos ensinando e aprendendo de verdade. (HOOKS, 2021, p. 29).

As discussões apresentadas são fruto de diálogos entre hooks, em suas experiências diversas que ultrapassaram os limites da sala de aula enquanto espaço de aprendizagem, e estudantes, professores e professoras. Diálogos transformadores que, como aponta a autora, ocorrem no contexto de construção de comunidade.

Ao final do primeiro ensinamento bell hooks demonstra a grandeza e a criticidade de sua percepção, ao lembrar os acontecimentos trágicos do Onze de Setembro²⁰ nos EUA, apontando que a reação à tragédia desencadeou um rastro de ódio patriarcal nacionalista supremacista branco capitalista (2021), reduzindo a complexidade do cenário ao binarismo simplista nós/eles, estigmatizando ainda mais a comunidade muçulmana. Deste modo, afirma que “sempre que amamos a justiça e nos colocamos no lado da justiça, recusamos binarismos simplistas” (2021, p. 45).

Ao teorizar sobre o evento do Onze de Setembro, bell hooks (2021) exemplifica como funcionam as engrenagens do racismo e do pensamento de supremacia branca, no contexto norte-americano, como explica a autora, trata-se do sistema de preconceitos de raça no qual estamos inseridos, levando em consideração que tal conhecimento é fundamental na luta contra esse sistema de opressão. De forma objetiva e sem malabarismos teóricos ou linguagem rebuscada, a autora proporciona a reflexão e nos provoca de forma profunda diante de assuntos cotidianos, lembrando que o desespero é uma ameaça e que diante dele não conseguimos criar comunidades vitais de resistência.

O desgaste ocasionado pelo trabalho em sala de aula é um dos temas discutido pela autora, que afirma que todos os professores, em todos os contextos de trabalho, necessitam de um tempo longe do ensino em algum momento durante a carreira. A autora oferece relatos pessoais para ilustrar a discussão, aproximando-se, dessa forma, do leitor:

²⁰ No dia 11 de setembro de 2001 o mundo assistiu aos atentados sofridos pelos Estados Unidos resultando na queda das torres gêmeas e a morte de milhares de civis e militares.

Qualquer professor que ensina com prazer necessita ter coragem para aceitar períodos de esgotamento e reagir a eles, para acolher a dor da perda e da separação. [...] Ao notar que estava ficando desestimulada e cansada de lecionar, eu sabia que era o momento de fazer uma pausa ou mesmo de deixar a sala de aula para sempre. Ainda assim, era difícil aceitar que eu podia ser uma ótima professora, que podia amar os estudantes e ao mesmo tempo sentir uma necessidade desesperada de largar o mundo acadêmico em todas as suas ramificações. (HOOKS, 2021, p. 59)

Além dos relatos, hooks compartilha também estratégias. Por exemplo, após concluir que as infinitas avaliações são uma das razões desse desgaste ocasionado pelo trabalho docente, a autora explica que, ao ensinar aos seus alunos como aplicar critérios usados para pontuá-los, estimulou a autoavaliação, com a rigorosidade e a criticidade necessária, estimulando também a autonomia de seus estudantes. A autora explica, além disso, a necessidade da autoavaliação para o professor, o que no caso de bell hooks, evidenciou seu estado de esgotamento e conseqüentemente demonstrou que o trabalho que desenvolvia estava sendo afetado.

Mais adiante, em *conversa sobre raça e racismo*, a autora reforça que muito do processo de conscientização em relação ao racismo está voltado a ensinar como o racismo é e como ele se manifesta no nosso dia a dia. Desta forma, reconhecer os avanços é importante, assim como não cair em armadilhas de conformidade, sob a premissa do “somos todos iguais”.

O Brasil possui como especificidade o “mito da democracia racial”, ideologia que maquia as profundas raízes que sustentam a sociedade brasileira. Lélia Gonzalez e Hasenbalg (1982) no livro “Lugar de negro” explicam que o conceito de democracia racial foi desenvolvido por Gilberto Freyre na década de 1930. Os autores consideram a noção como uma arma ideológica contra o negro e explicam que:

A ênfase na flexibilidade cultural do colonizador português e no avançado grau de mistura racial da população do país o levou a formular a noção de democracia racial. A consequência implícita desta ideia é a ausência de preconceito e discriminação raciais e, portanto, a existência de iguais oportunidades econômicas e sociais para negros e brancos. (GONZALEZ, HASENBALG, 1982, p. 84)

Esta visão falseada de igualdade racial no Brasil oculta altos índices de desigualdades, marginalização e violência em relação à população negra. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), sobre as desigualdades sociais no Brasil, a taxa de analfabetismo entre a população negra passava dos 9%, ultrapassando em mais de 4 pontos os percentuais relacionados à população branca. Destacamos ainda que segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada também pelo IBGE (2019), 56,2% da população brasileira se autodeclarou negra – a soma de pretos e pardos.

Como explica bell hooks, construir comunidade exige uma consciência atenta e constante do trabalho que precisamos fazer para enfraquecer toda a socialização que nos leva a ter comportamento que perpetua a dominação. Para além da transformação do pensamento, a ação é fundamental, posto que, como explica hooks (2021), quando tomamos a teoria e as explicações e as aplicamos à vida cotidiana, aprofundamos a prática da transformação antirracista.

Transformar a vida cotidiana é importante porque, segundo hooks (2021), muito do que aprendemos, mesmo que inconscientemente, por parte do pensamento racista e de supremacia branca, se manifesta através de comportamentos habituais, e é justamente deste comportamento que devemos nos tornar consciente e construir a mudança. Como ilustra a autora:

Trinta anos de conversas sobre racismo e supremacia branca, dando palestras e promovendo oficinas antirracistas, me mostraram como é fácil para indivíduos mudar pensamentos e ações quando se tornam conscientes e quando desejam usar aquela consciência para alterar comportamentos. (HOOKS, 2021, p. 85)

Ainda em relação às discussões sobre raça e racismo, bell hooks (2021, p. 102) apresenta uma perspectiva importante, no ensinamento intitulado “o que acontece quando pessoas brancas se transformam”, visando desmitificar a ideia de que todas as pessoas brancas são racistas e incapazes de se transformar, esclarecendo que, ao endossar tal pressuposto acabamos por fortalecer a ideologia supremacista branca, investindo na crença de que não há uma saída.

Segundo hooks (2021), ao nascer, ninguém carrega em si o racismo, trata-se de uma escolha, que na maioria das vezes é construída ainda na infância. Dessa maneira, reforçamos a importância de uma educação comprometida com a justiça e os ideais democráticos, uma educação que não reforce os sistemas de opressão como o racismo e o sexismo. Não cabe ao professor o pessimismo que aceita que não há nada a ser feito, que acredita que a socialização racista é imutável, que não se responsabiliza e não trabalha para que o amanhã seja melhor que ontem. Um educador democrático precisa cultivar a esperança na capacidade que as pessoas têm de mudar. Como explica a autora:

Se é incontestável que qualquer cidadão desta nação, branco ou negro, nasce em uma sociedade racista que busca nos socializar, a partir do momento em que nascemos, para aceitarmos os princípios de supremacia branca, é também verdade que podemos escolher resistir a essa socialização. Crianças fazem isso todos os dias. (p. 109)

A educação antirracista deve proteger e nutrir a autoestima de todos os estudantes, como aponta bell hooks, deve prepará-los para viver num mundo diverso. Neste cenário, o professor torna-se instrumento fundamental, posto que deve gerir as condições para a

construção de uma comunidade de aprendizado, onde a diversidade também ensina, e não se deve temer os possíveis conflitos diante da existência das diferenças.

De acordo com Gonçalves (2021), em consonância à bell hooks, para que o professor e a professora consigam tornar a sala de aula esse território de construção de saberes é necessário que usem todos os seus instrumentos metodológicos para criar um novo conhecimento a partir da contribuição de todos, e que seja, portanto, significativo para todos.

No ensinamento de número sete, hooks (2021) aprofunda a discussão sobre o professor e a professora, afirmando que o comprometimento com o ensinar bem é na realidade o comprometimento com o servir, embora, historicamente, a ação de servir e cuidar - o cuidado também constitui a profissão e o ensino - seja vista de maneira pejorativa.

Servir bem aos estudantes, como define hooks, é um ato de resistência crítica, ato político, posto que engendra consequências conflituosas, como, por vezes, a ausência de recompensas e reconhecimento, em comparação à quando trabalhamos pela perpetuação do *status quo*. Trata-se de uma prática contra-hegemônica, dessa forma, é inevitável que encontre certa resistência por parte dos diversos setores envolvidos, até mesmo por parte dos próprios estudantes. Acerca deste tema, bell hooks explica que:

Professores que se importam e servem a seus estudantes estão, em geral, em dissonância com o ambiente em que ensinamos. Com muita frequência, trabalhamos em instituições nas quais o conhecimento foi estruturado para reforçar a cultura do dominador. Servir como forma de resistência política é fundamental, pois é uma prática de entrega que afasta a ideia de recompensa. A satisfação está no ato de se entregar, de criar o contexto para que estudantes possam aprender livremente. Quando, como professores, nos comprometemos com o servir, somos capazes de resistir à participação em formas de dominação que reforçam regras autocráticas. O professor ou a professora que continuamente servem afirmam, por meio da prática, que educar é seu interesse primordial, e não a autopromoção ou a afirmação do poder individual. (2021, p. 153)

Em mais um ensinamento generoso, bell hooks apresenta um diálogo com seu grande amigo e parceiro intelectual Ron Scapp²¹ - escritor e educador branco norte-americano - sobre o ensino em comunidade. Ambos enfatizam a importância da confiança no processo de construção de uma comunidade de ensino e aprendizagem, assim como ambos compartilham, enquanto estratégia, relatos pessoais no intuito de uma aproximação maior com os envolvidos. O objetivo é esclarecer metas em comum - uma educação de qualidade, por exemplo - e assim edificar as bases para a confiança mútua, ultrapassando possíveis medos e construindo um senso de comunidade.

²¹ Ron Scapp é professor e escritor, mantinha uma relação próxima de amizade com bell hooks, além de colaborações e trocas intelectuais.

Neste processo, sem dúvidas, há que se encarar as diferenças. bell hooks afirma que a negação da realidade da diferença criou conflitos contínuos, e defende que nos tornamos mais sãos quando enfrentamos essa realidade, superando inclusive jargões do senso comum como “somos todos humanos”, “somos todos iguais”, ideias que em nada acrescentam e por certo anuviam as reais reflexões possíveis.

Outro aspecto notório da obra de bell hooks são os seus escritos sobre o *amor*, tema que em relação ao ensino, a autora define como um grande tabu, posto que fere a objetividade/objetivismo defendido em sala de aula e a defesa de uma verdade oriunda de fatos inquestionáveis, quando na realidade, deve fazer parte do processo do que a autora chama de abertura radical questionar e refletir sobre o conhecimento que é legitimado e quais perspectivas estão ali embutidas.

Como explica hooks (2021), quando ensinamos com amor, ao contrário da visão de que este sentimento tornaria o processo menos objetivo, somos mais capacitados a atender às preocupações e necessidades específicas de cada estudante. Para ela é necessário afirmar o bem-estar emocional de alunos e alunas para fazermos o trabalho do amor.

A autora define o *amor* como uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança. Esta combinação deve guiar o trabalho do professor, que deve ser capaz de ultrapassar possíveis medos e estar disposto a lidar com as emoções em sala de aula. A sala de aula amorosa é um lugar onde os alunos aprenderão tanto pela presença quanto pela prática do professor, lugar onde a “troca crítica pode acontecer sem diminuir o espírito de ninguém, que as tensões podem ser resolvidas de forma construtiva.” (2021, p. 213), posto que, como afirma a autora, onde há a dominação, não há espaço para o amor.

4.3.3 Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática

A terceira obra a constituir a Trilogia do Ensino, Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática, foi publicada nos Estados Unidos em 2010 e traduzida e publicada no Brasil em 2020, também pela Editora Elefante. Dividida em 32 capítulos, bell hooks (2020) articula suas experiências enquanto aluna e professora para tecer análises curtas sobre temas diversos, frutos de diálogos com professores e estudantes que lhe expuseram angústias e questionamentos. Segundo a autora, todas as discussões propostas surgem do desejo coletivo de transformar a sala de aula em um lugar de engajamento e aprendizado intensos.

Esse caminho de transformação não é forjado senão de modo colaborativo, não se trata de uma virada de chave e sim de um árduo processo que envolve uma mudança de pensamento sobre o aprender e o ensinar, processo compartilhado entre aluno e professor, o qual também deve enfrentar os desafios para a construção de uma sala de aula que atenda aos ideais democráticos e de solidariedade, atenda a necessidade de formar cidadãos comprometidos com a justiça social.

Como explica Marinho (2022), hooks é enfática ao afirmar que o ensino tem sido moldado pela política patriarcal imperialista, capitalista e de supremacia branca, e acrescenta que a partir da década de 1980 o neoliberalismo também passa a ditar as bases da educação, visando formar, na realidade, um empreendedor, guiado pelo princípio da competitividade.

Neste contexto, Marinho (2022) ressalta a importância do pensamento de bell hooks, posto que se na educação neoliberal contemporânea os interesses econômicos imperam, na pedagogia engajada - proposta por hooks - prevalecem os valores democráticos, da liberdade, do pensamento crítico, entre outros.

De acordo com hooks, a maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico. Desta forma, ficam mais à vontade com o aprendizado que lhes permite permanecer passivos, haja vista que o pensamento crítico exige que todos os participantes estejam engajados no processo.

Nessa esteira, afirma a autora, a mudança não é possível se os professores não estiverem dispostos a aceitar que, para ensinar sem preconceitos, é preciso que voltemos a ser estudantes, é preciso uma reaprendizagem. Um dos princípios defendidos pela autora, a *integridade* na sala de aula, somente se faz presente quando há convergência entre o que pensamos, dizemos e fazemos, este é o caminho a ser trilhado pelo professor. Deste modo, afirma que:

São corajosos esses professores que reconhecem que as salas de aula devem ser lugares onde a integridade é valorizada para que a educação como prática da liberdade se torne a norma, porque o mundo ao seu redor desvaloriza a integridade. Escolher manter padrões elevados para o engajamento e o desempenho pedagógico é uma forma de assegurar que a integridade prevalecerá (HOOKS, 2020, p. 65).

A *imaginação* é outro aspecto valorizado pela autora para criar e manter a sala de aula engajada. Segundo hooks, a imaginação é necessária para iluminar aqueles espaços que não são preenchidos por dados, fatos e informação comprovada. Desta maneira, o que não podemos imaginar não pode vir a ser.

A professora e o professor comprometidos com a educação para a liberdade não podem abrir mão da imaginação no espaço da sala de aula e fora dele, considerando que,

como reitera hooks, quando estamos livres para deixar a mente vagar, nossa imaginação é capaz de proporcionar a energia criativa necessária para encontrarmos um novo pensamento e formas mais envolventes de saber.

bell hooks apresenta ainda um ensinamento poderoso em relação ao conflito em sala de aula: a importância do professor não se apoiar em falsas sensações de segurança e não se render ao receio de não saber lidar com situações de discordância. Obviamente, nem toda situação de conflito é proveitosa e, de fato, pode ser destrutiva para o aprendizado e para a construção de uma comunidade de aprendizagem, entretanto, saber abordar e reconhecer uma real situação de risco garante assim maior segurança a todos, mesmo quando há divergências e conflitos.

Como explica, quando ensinamos aos estudantes que há segurança em aprender a lidar com o conflito e com as diferenças de pensamentos, preparamos suas mentes para a abertura radical. Desse modo, de acordo com a autora, mostramos que é possível aprender em ambientes onde a diversidade está presente, além de, ao ensinarmos a valorizar a discordância e a troca crítica, preparamos os estudantes para encarar a realidade.

Consideramos também a importância da discussão proposta por hooks (2020) em relação à *autoestima* do professor e do aluno em sala de aula, questão pouco considerada e que apresenta impactos enormes no processo de ensino e aprendizagem. A autora afirma que o desenvolvimento da autoestima deveria começar de pronto, sendo reforçado à medida em que a criança cresce. No entanto, tal aspecto não recebe a devida consideração; pelo contrário, os professores têm o poder de ferir profundamente a autoestima de seus alunos, o que se torna um obstáculo ao aprendizado.

É neste ponto que se torna possível compreender a importância da discussão sobre a autoestima em relação ao professor, para que, chegando com integridade à sala de aula, não reproduza práticas vexatórias e desumanizantes em relação aos estudantes, reconheçam o poder que lhe pertence e, assim, possa trabalhar na construção de uma autoestima saudável para os alunos, incentivando-os e desenvolvendo sua autoconfiança. Como elucida hooks

Espero que no futuro todos os professores sejam formados para considerar a autoestima saudável um componente crucial e necessário do processo de aprendizagem, tanto para professores como para estudantes. Quando essa consciência se tornar lugar comum, todos teremos oportunidade de crescer psicologicamente, de tal forma que o ensino e o aprendizado sejam um espaço para a superação de problemas, no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa (HOOKS, 2020, p. 195).

Em mais um de seus ensinamentos, bell hooks dialoga sobre o *corpo e o toque*, em uma discussão sobre o *Eros* e a energia erótica que acompanha os corpos em sala de aula,

apontando a ausência de instruções sobre o que nós, enquanto professores, devemos fazer em sala de aula. A autora explica que, por conta do despreparo, não é raro que o Eros se movimente ligado apenas à sexualidade, o que facilmente pode levar ao caos.

Não se trata da exclusão desta força do contexto da sala de aula, até porque, como explica hooks, onde quer que nosso corpo esteja, o Eros estará presente. Trata-se de utilizar esta energia erótica de forma construtiva, haja vista que, segundo a autora, a experiência do aprendizado por ser intensificada quando o professor ou a professora é capaz de acumular a energia do Eros, capaz de gerar, como denomina bell hooks, uma *pedagogia apaixonada* que, consequentemente, impacta a todos os envolvidos.

Ensinamos para o mundo que queremos, o mundo que acreditamos ser possível de construir, e não para a manutenção da realidade que conhecemos, permeada por sistemas de dominação como o racismo, o sexismo, a homofobia. Ressaltam Silva, Souza e Antunes (2022) acerca da educação para a liberdade:

Vale destacar que a educação como prática da liberdade nos instiga a fazer dois movimentos: a denúncia e o anúncio. A denúncia das estruturas dominantes que visam desumanizar os seres humanos e a própria prática educadora; e o anúncio de uma realidade mais bonita, em que possamos superar as malvadezas do mundo. (SILVA, SOUZA, ANTUNES, 2022, p. 346).

Dessa forma, hooks (2020) afirma que o ensino é profissão de profeta, que “exige de nós lealdade à integridade da visão e da crença diante daqueles que tentariam silenciar, censurar ou desabonar nossas palavras” (p. 271).

5. POSSIBILIDADES DE UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo busca, com base nas ideias de bell hooks, orientar e propor caminhos possíveis para a educação infantil, a fim de construir uma educação antirracista e antissexista comprometida com o desmantelamento das relações de dominação. bell hooks utiliza de narrativas autobiográficas para articular teoria e prática em seus ensinamentos que vêm para além de sua própria experiência em sala de aula, de seus diálogos com alunos e professores, os quais compartilham ideias, sentimentos, estratégias, problemáticas, entre outros, relativas ao ensino, à aprendizagem e à docência.

É importante retomar que, ao longo das obras da Trilogia do Ensino hooks discorre sobre diversos assuntos pertinentes à educação, ao ensino e à dinâmica em sala de aula. No entanto, não é nossa intenção explorar cada assunto debatido pela autora, e sim apreender elementos basilares em seu pensamento, atentando à nossa pergunta de pesquisa. Ou seja, é possível que o pensamento de bell hooks e sua Trilogia do Ensino possa se constituir enquanto referencial teórico para orientar práticas antirracistas no contexto da educação infantil? Buscamos, portanto, contribuições para uma pedagogia antirracista para a educação infantil e, para essa tarefa, lançamos mão da análise de conteúdo.

Com isto posto, Bardin (2016) define a metodologia denominada como análise de conteúdo da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

É com base na análise de conteúdo que procuramos iluminar e articular as ideias de forma a responder nossa pergunta de pesquisa. Para isso, como explica Bardin (2016), iremos classificar e organizar os diversos elementos das obras em análise nas “diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (p. 43).

Desse modo, para articularmos e analisarmos as possíveis contribuições de bell hooks para uma educação infantil antirracista, nosso primeiro movimento foi pontuar algumas unidades de registro que se constituem como bases fundamentais para construir uma educação para a liberdade. Posteriormente, apontaremos o que consideramos ser suas contribuições para a perspectiva antirracista na educação infantil realizando o aprofundamento necessário.

5.1 Unidades de registro presentes na Trilogia do Ensino de bell hooks

Para a identificação das unidades de registro lançamos mão do procedimento metodológico, orientado através da análise de conteúdo, denominado codificação. Segundo Bardin (2016), esse procedimento corresponde à transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração, permitindo assim atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Por meio da abordagem qualitativa, o procedimento é mais intuitivo e maleável.

A análise de conteúdo dispõe de processos diversos a serem empregados nas várias fases do trabalho analítico, mas há certa flexibilidade em utilizá-los, assim como não há linearidade ou sequência obrigatória a seguir. Para os objetivos deste trabalho, realizamos a etapa da codificação pela delimitação das unidades de registro e, após, nos detivemos à seleção de algumas mais diretamente relacionadas com a educação infantil para análise crítica.

É necessário evidenciar a grandeza e a potencialidade das discussões apresentadas por bell hooks em suas obras, de maneira que, neste capítulo, por certo, estão representadas apenas algumas das muitas unidades de registro possíveis. As unidades foram organizadas sob o critério de demarcação do que consideramos bases fundamentais para a construção do que a autora denomina como uma educação para a liberdade, tendo em vista que, como afirma Moraes (1999), a decisão sobre o que será considerado enquanto unidade de registro é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados.

Assim, as 10 unidades de registro por nós identificadas são: entusiasmo, comunidade de aprendizado, pedagogia engajada, pensamento crítico, integridade, autoatualização, comunidade pedagógica, Eros e erotismo, amor e, por fim, a educação democrática.

Como narra bell hooks, ela constrói seu trabalho em sala de aula apoiada no exemplo de suas professoras do ensino fundamental – mulheres negras que atuavam em escolas racialmente segregadas -, na obra de Paulo Freire e no pensamento feminista sobre a pedagogia radical. A autora afirma que o primeiro paradigma a moldar sua pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo.

Podemos enunciar o *entusiasmo* como uma primeira unidade de registro, posto que funda o que a autora considera uma prática transformadora, considerando que estratégias pedagógicas são necessárias no intuito de intervir e alterar a atmosfera em sala de aula, onde não pode haver espaço para o tédio, o marasmo e a passividade acrítica. Como explica hooks

(2017), é necessário cruzar fronteiras, haja vista que, por vezes, o entusiasmo é visto como transgressão, perturbação da ordem. Como explica a autora:

Não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. Os esquemas teriam de ser flexíveis, teriam de levar em conta a possibilidade de mudanças espontâneas de direção (HOOKS, 2019, p. 17).

Neste sentido, o olhar de hooks frente ao entusiasmo denota na realidade a crença de que pode coexistir com uma atividade intelectual séria e rigorosa, não o contrário. A autora explica ainda que o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo, em razão de nossa capacidade de gerar este sentimento ser afetado diretamente pelo interesse de uns pelos outros, em reconhecer a presença uns dos outros.

Este ponto nos leva à segunda unidade de registro, a *comunidade de aprendizado*. De acordo com a autora, a visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade desse esforço coletivo se concretizar e, dessa forma, se criar e manter uma comunidade de aprendizado. A questão fundamental aponta para o fato de que o professor deixa de assumir sozinho o papel de liderança na sala de aula, haja vista que quando os estudantes estão totalmente engajados, é possível que a dinâmica seja então cooperativa.

Destacamos que, como explica hooks (2019), a *pedagogia engajada* - terceira unidade de registro - afirma que cada sala de aula é diferente, desse modo, as estratégias devem ser constantemente modificadas para abarcar cada nova experiência de ensino, de modo que possa manter os estudantes engajados. De acordo com a autora, “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela” (p. 22).

Como afirmam Silva, Souza e Antunes (2022), a abordagem da pedagogia engajada não é um método engessado, trata-se, na realidade, de uma expressão de movimento que busca reconhecer a realidade da sala de aula e trabalhar coletivamente pelo processo de ensino-aprendizagem crítico. A pedagogia engajada infere que todos os estudantes têm uma contribuição válida para o processo de aprendizagem, ao contrário do que prevê o modelo de educação bancária definida por Paulo Freire, onde o estudante se torna um receptor passivo do conhecimento predeterminado. Considerando que esta passividade não é inerente à criança, sujeito de direitos ativo em seu processo de socialização, consideramos que a sala de aula deve manter, em essência, portas abertas para uma educação para a liberdade.

Paulo Freire e o monge budista Thich Nhat Hanh, grandes influências para a obra de hooks, como afirmamos no capítulo anterior, orientam para a noção de trabalho coletivo, para a plena participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Dessa forma, a

educação progressiva e holística embasa a pedagogia engajada, que dá ênfase ao bem-estar. bell hooks (2019) explica ainda que as ideias de Hanh e Freire convergem ao apontarem a importância da prática associada à contemplação, ou seja, a práxis deve estar aliada à reflexão, para que assim possamos agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo.

A pedagogia engajada tem por objetivo a missão de capacitar os estudantes para pensar criticamente. Para bell hooks, o cerne do *pensamento crítico* é o anseio por saber, trata-se de um processo interativo que exige a participação tanto do professor quanto dos estudantes. Trata-se de mais uma unidade de registro. Como explica a autora, manter a mente aberta é exigência fundamental do pensamento crítico, e o professor deve estar aberto o tempo todo, disposto, inclusive, a reconhecer aquilo que não sabe. Como elucidada na citação a seguir:

O pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança (HOOKS, 2020, p. 36).

Nesta perspectiva do trabalho coletivo em sala de aula, hooks (2020) afirma que quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, posto que quando o modelo holístico de aprendizado é aplicado, a sala de aula se torna um local de crescimento para todos os envolvidos – incluindo o professor e a professora. Entretanto, é necessário que os professores estejam abertos, totalmente presentes em mente, corpo e espírito: trata-se de mais uma unidade de registro, o *princípio da integridade*. Como explica bell hooks, a integridade está presente quando há a convergência entre o que pensamos, dizemos e fazemos.

Há, por vezes, o temor por parte dos professores de que o ensino seja menos rigoroso quando todos em sala de aula sejam encarados enquanto seres humanos integrais – complexos, contraditórios, etc. -, temem a perturbação do ambiente quando os alunos demonstram a necessidade do aprendizado para além dos conhecimentos contidos nas páginas dos livros, um conhecimento significativo que possa envolver as experiências do viver no mundo.

bell hooks questiona a cisão entre mente, corpo e espírito e afirma que o professor deve ter o compromisso com um processo de autoatualização que promova o seu próprio bem-estar, tendo em conta que somente desta forma poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os estudantes.

Podemos considerar o compromisso de *autoatualização* direcionado ao professor e à professora enquanto mais uma unidade de registro, aliada à visão defendida pela autora da teoria como prática da liberdade, posto que, como explica hooks, quando nossa experiência

vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, cura, libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. De acordo com Silva, Souza e Antunes (2022), a autoatualização é um movimento consciente sobre as mudanças em si, na sala de aula e no mundo.

Este ponto demonstra a interlocução entre as categorias já mencionadas, tendo em vista que novamente a noção da práxis é colocada estritamente ligada à reflexão, e mais do que isso, trata-se de uma teoria empregada na transformação, libertadora e revolucionária.

Parte do compromisso de autoatualização destinado ao professor e à professora que desejam educar para a liberdade, baseados na concepção fundamental do trabalho coletivo e cooperativo, bell hooks defende a construção de comunidades pedagógicas.

Esta unidade de registro trata da responsabilidade que professores, acadêmicos e pensadores críticos têm em quebrar barreiras e, através do diálogo, construir pontes colaborativas, criar uma atmosfera cultural onde, como explica a autora, os preconceitos possam ser questionados.

Os diálogos públicos – como os de bell hooks e Ron Scapp – são exemplos desses movimentos importantes de colaboração mútua que, segundo a autora, permitem uma visão mais expansiva do mundo e da cultura onde vivem, através de uma abordagem filosófica do diálogo em que empregam estratégias de troca dialética que enfatizam, deste modo, a consideração e a reconsideração de posicionamento, das estratégias e dos valores. (HOOKS, 2020).

Como mencionado, a autora critica o dualismo metafísico ocidental, a cisão entre o corpo e a mente, evidenciando a necessidade de sermos guiados através do princípio da integridade, estarmos inteiras e inteiros em sala de aula, e não como “espíritos desencarnados”. Dessa forma, bell hooks discute ao longo das três obras por nós analisadas a importância do *Eros* - na Mitologia grega, é o Deus do amor e da paixão - em sala de aula, mais uma unidade de registro.

A autora explica que para compreendermos a importância do *Eros* em sala de aula, é necessário que ultrapassemos a sua ligação com a dimensão sexual, tendo em vista que se trata, mais do que isso, de uma força motriz que nos impulsiona. Segundo bell hooks, visto que a pedagogia crítica procura transformar a consciência e proporcionar aos estudantes modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver plenamente no mundo, ela deve se basear, em parte, na presença do *Eros* em sala de aula para auxiliar o processo de aprendizado.

Da mesma forma, a autora reflete ainda que falar sobre amor em relação ao ensino significa também enfrentar um tabu. bell hooks critica a premissa de que sentimentos de afeto impedem a capacidade de uma pessoa ser objetiva e questiona a supervalorização da objetividade em sala de aula, ao explicar que o objetivismo nos coloca como adversários em relação ao mundo.

Neste sentido, hooks afirma que:

Imbuído na noção de objetividade está o pressuposto de que, quanto mais distância mantivermos de algo, mais olharemos para isso com neutralidade. Embora esse não seja sempre o caso, é um modo de pensar sobre o conhecimento que continua a dominar a mente de professores e professoras que temem se aproximar demais de estudantes e de outros professores (HOOKS, 2021, p. 205).

De acordo com a autora, o *amor* na sala de aula, mais uma unidade de registro, na realidade, estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo, prepara professores e estudantes para abrir a mente e o coração, e é, portanto, a base sobre a qual toda comunidade de aprendizagem pode ser construída. (HOOKS, 2020).

Por fim, enunciamos, ainda, enquanto unidade de registro basilar ao pensamento de bell hooks, o princípio da *educação democrática*, pautado na necessidade de alinhar a educação aos valores democráticos e ao compromisso contínuo com a justiça social. Como explica a autora, a “democracia prospera onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados.” (HOOKS, 2020, p. 45).

hooks explica que, atualmente, a maioria dos estudantes assume que viver em uma sociedade democrática é um direito inato, que não há a necessidade de empenho e trabalho para mantê-la. Dessa forma, fundamentalmente, a sala de aula deve tornar-se o lugar para a construção da consciência democrática, terreno em que os valores democráticos possam florescer.

Como mencionado, ao longo dos livros da Trilogia do Ensino, bell hooks aborda e constrói reflexões acerca de diversos temas. Nosso esforço visou demarcar algumas unidades de registro fundamentais que constituem o pensamento da autora no que tange ao campo da educação.

A seguir, procuraremos refletir sobre as contribuições do pensamento de bell hooks para a etapa da educação infantil na perspectiva da educação antirracista. Para isso, a partir da apresentação das unidades de registro, selecionamos duas que, sob o nosso entendimento e à luz do nosso referencial teórico sobre a educação infantil e a educação das relações

étnico-raciais, podem se configurar em possibilidades do pensamento de bell hooks ser tomado como referência para a educação antirracista na educação infantil.

5.2 bell hooks e Educação: caminhos para uma educação infantil antirracista

Como afirmam Leal, Castro e Moreira (2022), bell hooks compreende a educação enquanto teoria-prática libertadora, sob uma perspectiva que busca teorizar as experiências e experienciar as teorias, a caminho da conscientização e libertação coletivas.

Como descrito até aqui, bell hooks dedicou parte de seu trabalho intelectual à educação, desta forma, recuperamos o objetivo desta pesquisa, demarcar as contribuições presentes na Trilogia do Ensino para a educação infantil sob a perspectiva da educação antirracista, para tecer as reflexões a seguir.

Antes, é preciso afirmar como entendemos o que é uma educação antirracista. Segundo bell hooks, como já mencionado anteriormente, parte fundamental do processo de conscientização em relação ao racismo está voltada a ensinar como o racismo é e como ele se manifesta no nosso dia-a-dia. A autora explica também que ao nascer, ninguém carrega o racismo, trata-se de uma escolha construída, muitas vezes, ainda na infância.

hooks (2021) afirma que é necessário rompermos com o domínio do pensamento de supremacia branca e, para isso, precisamos de um ativismo antirracista contínuo, “gerar uma consciência cultural maior sobre a dinâmica do pensamento supremacista branco no cotidiano” (p. 86), assim como descolonizar a mente, mudar o comportamento e criar uma comunidade amorosa.

Retomando o Parecer CNE/CP 03/2004, evidenciamos que:

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política [...], a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 7).

Dessa forma, em interlocução com a célebre frase de Angela Davis que diz que não basta não sermos racistas, é necessário que sejamos antirracistas, enfatizamos que uma educação antirracista pressupõe o compromisso com a construção de práticas que visem o desmantelamento das estruturas do racismo.

A partir das unidades de registro elencadas anteriormente, duas foram destacadas para a discussão acerca da construção de uma educação infantil antirracista. A escolha dessas unidades é marcada pelos seguintes pontos: as problemáticas evidenciadas no capítulo do levantamento bibliográfico, como a denúncia da presença de dinâmicas e situações de discriminação racial na educação infantil; as experiências vivenciadas durante minha prática docente enquanto professora, negra, na educação infantil e implicada neste trabalho; os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais para o combate ao racismo e que requer práticas educativas antirracistas; a concepção de infância delineada a partir do referencial teórico da Sociologia da infância, assim como a inferência de quais unidades dialogam com a pergunta que orienta a pesquisa.

As unidades de registro selecionadas, desse modo, são “Eros e erotismo”, e “Amor”, enquanto dimensão ético-política.

O ensaio “Eros, erotismo e o processo pedagógico”, da obra *Ensinando a Transgredir* (2017), é provocativo em diversos aspectos. Carvalho (2000) afirma que bell hooks questiona com propriedade e energia nossa crença de que, na sala de aula, apenas a mente está presente e não o corpo.

hooks questiona o fato de nós, professores e professoras não estarmos preparados em relação ao que fazer com o corpo em sala de aula, haja vista que antes mesmo que palavras sejam ditas, ele se faz presente. O corpo em si pode ser um instrumento educativo poderoso, que supera também as palavras, provocando através da imagem e significado.

Para corroborar os argumentos apresentados, trarei minhas experiências em sala de aula. Ao me apresentar para os estudantes reforço características minhas: mulher, negra, gorda, professora; para além do que veem, eu reafirmo tais características que me constituem enquanto pessoa política que ali está para construir, junto a eles, com todas as minhas dimensões, uma educação para a liberdade que lhes fortaleça o espírito. Ao aprenderem a respeitar minhas características, ocupando um lugar de liderança em uma hierarquia como a sala de aula, por certo, há dias em que a presença de meu corpo ensina mais do que palavras.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), na educação infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Dessa forma, a perspectiva defendida por hooks pode ganhar significados mais intensos e importantes no contexto da educação infantil, tendo em vista que o corpo ganha evidência ainda maior.

Todavia, como apontado no capítulo 2, em relação à BNCC (2017) e a temática das relações étnico-raciais, podemos considerar a superficialidade com que a questão é abordada. As reflexões em relação ao corpo, sua complexidade e os marcadores sociais que o acompanham não encontram espaço no documento, que prioriza a generalidade no que se refere ao desenvolvimento da criança.

Não identificamos nos objetivos de aprendizagem do campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC (2017) nenhuma menção que se articule a práticas antirracistas. Ao contrário, identificamos a superficialidade criticada por Cunha, Júnior e Andrade-Duvernoy (2019) como, por exemplo, no objetivo: “(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência”. (BRASIL, 2017). Como afirmamos anteriormente, a partir da Sociologia da Infância, as crianças são diferentes e, as diferenças, em razão de sua raça, dentre outros marcadores, podem levar a muitas práticas discriminatórias no contexto da educação infantil, conforme pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2010).

Em “O Erotismo na educação: engajamento e transformação por meio de corpos, feminismos e afetos”, Wels (2021) propõe algumas reflexões acerca do pensamento de bell hooks, junto do aprofundamento do conceito de erotismo através dos discursos filosóficos e psicanalíticos. A autora reforça a crítica feita por hooks em relação à cisão dualista entre corpo e mente na sala de aula, o que considera acarretar consequências aos processos de ensino e a aprendizagem, como elucida a seguir:

No projeto pedagógico de bell hooks, a insistência em deixar a paixão de fora do processo leva à contaminação de uma forma de ensino amorfa, desprovida do amor necessário pelo que se informa em sala-de-aula. Transmitir as ideias que nos mobilizam, de forma apaixonada e engajada, pode se reverter numa “coisa ameaçadora” (2013, p. 258), pois se trata de inspirar alunos e presenciar a transformação dos sujeitos que aprendem [...] (WELS, 2021, p. 113).

Como explica Wels (2021), Eros no processo pedagógico, em consonância com bell hooks, significa aceitar a subjetividade de cada estudante, aceitá-los na absoluta diversidade de corpos, se recusar a separar corpo e mente, é pensar e agir inteira, convidando outros a serem igualmente inteiros.

Da mesma maneira, bell hooks discute a importância do exercício do toque, considerando que, como explica a autora, o uso eficiente do toque em sala de aula cria um espaço de conforto que também vai além das palavras.

Retomando o trabalho de Oliveira e Abramowicz (2010), ao discutirem os dados coletados durante a pesquisa, as autoras relatam que a questão racial apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche em situações que demonstravam determinado “carinho” - ao

qual as autoras denominam paparicação - por parte das professoras em relação a determinadas crianças, de modo que as negras, na maior parte do tempo, eram excluídas.

Como explica bell hooks, “na cultura do dominador, em que corpos são confrontados e obrigados a permanecer no lugar da diferença que desumaniza, o toque pode ser uma ação de resistência.” (HOOKS, 2020, p. 236), inclusive às dinâmicas de discriminação.

Reafirmamos que a BNCC (2017) define enquanto um direito de aprendizagem da educação infantil conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário, deste modo, “compreender como o toque pode promover a união é uma lição importante para qualquer professor ou professora.” (HOOKS, 2020, p 237), ainda mais na sala de aula da educação infantil.

Amparadas nas DCN EREER (BRASIL, 2004), reforçamos a necessidade de mudanças nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos e posturas, no intuito da construção de uma educação infantil efetivamente antirracista, que não reproduza e perpetue dinâmicas discriminatórias. Diante disso, em relação à BNCC (2017), consideramos que a educação antirracista tem implicação direta em outros de experiência, para além do o eu, o outro e o nós e corpo, gestos e movimentos.

Do mesmo modo, como afirma Silva²² (2021), não há como falar de amor sem falar de bell hooks, considerando sua poderosa visão de que ele nos conduzirá rumo à transformação social. Segundo o autor, um dos principais aspectos da obra de hooks sobre o tema envolve a concepção de que reduzir o amor ao status de sentimento, desprovido de ação política, impossibilita a sua articulação coletiva.

Como já explicitado, a autora define o amor como uma combinação de elementos que operam de forma independente, dessa maneira, afirma que o amor sempre nos moverá - enquanto categoria política - para longe da dominação em todas as suas formas.

De acordo com Silva²³ (2022), bell hooks revela uma das principais características da teoria do amor, trata-se do desmantelamento das matrizes de dominação, ou seja, Amor é uma unidade de registro que está explicitamente associada a uma perspectiva antirracista.

Não há educação antirracista sem amor.

²² Disponível em:

<https://gamarevista.uol.com.br/cultura/enquanto-o-nome-bell-hooks-for-chamado-seu-legado-permanecera/>

Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

²³ Disponível em:

<https://ruidomanifesto.org/nunca-um-sentimento-sempre-uma-acao-o-amor-revolucionario-em-bell-hooks-por-vincus-da-silva/> Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

Com base nas reflexões de bell hooks, Campos e Araújo (2022) discutem acerca do amor como prática educativa revolucionária em artigo que constitui o dossiê intitulado “O legado de bell hooks: perspectivas críticas, radicalidade e políticas da futuridade”. Ao proporem uma docência comprometida com uma educação amorosa, através da pedagogia engajada, as autoras explicam que para transformar as práticas educativas estabelecidas no interior das escolas é necessário estratégia e prática, tendo em vista que educar com amor exige método. Neste sentido, afirmam que uma educação amorosa pressupõe “o fundamento de isonomia de direitos e responsabilidades entre docentes e discentes como princípio básico, afinal, o amor não cabe em lugares onde há injustiça, desrespeito, ausência de escuta sincera; não há amor onde há autoritarismo e abuso.” (CAMPOS, ARAÚJO, 2022, p.308)

A reflexão proposta por Campos e Araújo (2022) nos auxilia a compreender que forma e que proporções a temática toma quando pensamos no contexto da educação infantil. Como explicam a seguir:

Foi a partir da afirmação de hooks (2020), ao dizer que deveríamos aprender sobre o amor na infância, que surgiu o problema que suscitou o interesse de refletirmos sobre o tema. A ausência de definições explícitas para o amor durante a principal fase de nosso desenvolvimento sociocognitivo, enquanto somos crianças, é um fator que contribui para que não conheçamos o sentido do amor quando somos adultos/os (CAMPOS, ARAÚJO, 2022, p. 306).

Campos e Araújo (2022) corroboram nossa percepção de que bell hooks, ao definir o amor como uma combinação de carinho, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, e afirmar que quando somos professores e ensinamos alicerçados nestes princípios básicos do amor, frequentemente somos capazes de entrar na sala de aula e ir direto ao cerne da questão, “ter clareza para saber o que fazer, em qualquer dia, a fim de criar o melhor clima para o aprendizado.” (HOOKS, 2021, p. 212), emprega a potência de seu trabalho intelectual a serviço de uma educação transformadora.

Segundo Campos e Araújo (2022), com as quais concordamos:

só será por meio de uma educação amorosa que enfrentaremos as injustiças colocadas pelo sistema capitalista que se sustenta pelo racismo, violências de gênero e classe. Sistema esse que visa o lucro acima da vida e nos distancia, em sua essência, de uma vida com amor (*ibid*, p. 314-5.)

Em suma, com base na discussão apresentada, consideramos, em consonância a muitas vozes, que bell hooks deixa um legado incalculável em diversas áreas do conhecimento, especialmente para o campo da educação, ao qual se dedicou incansavelmente na defesa de uma educação para a liberdade.

Em resposta à nossa pergunta de pesquisa, podemos estabelecer um diálogo com o apontamento de Gomes e Faria (2021) que afirmam que bell hooks “aponta caminhos para

construção de uma educação antirracista quando diz que é preciso haver intervenção que desafie o *status quo* para que haja mudança no processo pedagógico.” (p. 295). Consideramos que essa concepção contribui com a educação em todos os níveis de ensino e, especialmente, no contexto da educação infantil, através das unidades destacadas, Eros e Amor, a necessária mudança no processo pedagógico pode ser construída.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com base no seguinte questionamento: é possível que a Trilogia do Ensino de bell hooks possa se constituir enquanto referencial teórico para orientar práticas antirracistas no contexto da educação infantil? A principal motivação nos conduziu à análise destas obras, reforçada pela certeza de que, ao tornar-se ancestral ao final do ano de 2021, a autora nos deixou um legado grandioso.

Para compreendermos de que forma o pensamento de bell hooks poderia trazer contribuições para a educação infantil antirracista, inicialmente, procuramos entender como o direito à educação das crianças pequenas foi constituído no Brasil. Através da discussão em relativa à aprovação da legislação que garantiu esse direito, concluímos que um longo caminho de lutas, a exemplo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, conquistas como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil através da Resolução CEB Nº 1, de 1999 e, por vezes, retrocessos, como a ausência de recursos financeiros para a efetiva implementação de direitos à educação..

Em seguida nos debruçamos sobre a historicidade do movimento negro e às conquistas que conduziram à aprovação da legislação, como a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e a Lei nº 12.288 de 2010, que visam o combate ao racismo no Brasil, marcado pelo mito da democracia racial, que permeia as diversas dinâmicas sociais, inclusive no campo da Educação.

Apresentamos um levantamento bibliográfico sobre o campo da educação das relações étnico-raciais e a educação infantil. Os estudos demonstraram que as dinâmicas discriminatórias também se dão nas salas de aula da educação das crianças pequenas. De acordo com os nossos interesses, também foi possível compreender que o feminismo negro tem se constituído enquanto um referencial para a educação sob a perspectiva antirracista.

Um debate teórico sobre o pensamento feminista negro (PFN) recuperou a tradição intelectual desenvolvida por mulheres negras norte-americanas que tem como base fundamental a resistência à opressão e à discriminação sofrida por este grupo. Fundamentalmente, o PFN se construiu como uma teoria que alimenta a prática e vice-versa e conta com intelectuais, mundialmente conhecidas, como Angela Davis, Patricia Hill Collins e bell hooks.

Apesar de considerarmos crescente o número de pesquisas no Brasil que consideram a potência transformadora do PFN, os estudos que se debruçam sob as contribuições de bell hooks ainda são poucos.

Ao longo de seu trabalho intelectual, bell hooks produziu reflexões sobre diversas áreas, como a crítica cultural e a teoria feminista, da mesma maneira que, por sua longa experiência em sala de aula como docente, assim como sua própria experiência enquanto estudante, teceu reflexões sobre a Educação. A Trilogia do Ensino trata de diversos temas de extrema importância para professores e professoras, estudantes e todas as pessoas e profissionais interessados/as em uma educação para a liberdade, uma educação que possa garantir um amanhã menos desigual, mais humano.

Muito influenciada pela obra de Paulo Freire, bell hooks nos convida a ensinar e a viver com esperança, a trabalhar pelo fim da dominação em todas as suas formas, questionando o modelo de educação bancária e em defesa do pensamento crítico que, segundo a autora, nos empodera.

“Ensaio de celebração”, é assim que bell hooks denomina a coletânea de textos que compõem sua obra mais difundida, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, resgatando a ideia de que o prazer de ensinar é, sem dúvidas, um ato de resistência.

Através da pedagogia engajada, bell hooks propõe uma abordagem holística do aprendizado, baseada na promessa da participação e do compromisso mútuo em sala de aula, tendo em vista que é necessário estarmos inteiros, professores e estudantes, em mente, corpo e espírito. Ao criticar a cisão entre corpo e mente - herança do pensamento ocidental - hooks prega pelo princípio da integridade, que só está presente quando há a concordância entre o que pensamos, falamos e fazemos.

E hooks nos lembra: o pessoal é político! E a sala de aula não é e nem pode ser uma ilha isolada da realidade. Com base nesses pressupostos hooks reflete sobre temas que atravessam estudantes, professores e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise de conteúdo, aplicada aos textos da Trilogia do Ensino, delimitamos algumas unidades de registro, a saber: entusiasmo; comunidade de aprendizado; pedagogia engajada; pensamento crítico; integridade; autoatualização; comunidade pedagógica; Eros e erotismo; amor; e a educação democrática.

Com base nas unidades elencadas, duas foram selecionadas para a discussão sobre a construção de uma educação infantil antirracista: Eros e erotismo e Amor. Ao relacionarmos estas unidades de registro aos princípios e objetivos da educação infantil, atrelada à concepção de infância posta através da Sociologia da Infância, em consonância com a

perspectiva antirracista, podemos considerar que ambas direcionam as práticas educativas no sentido da não-conformidade, da não-aceitação diante das dinâmicas discriminatórias.

Em congruência à BNCC (2017) que, na educação infantil, como mencionado, entende o corpo da criança como elemento central das práticas pedagógicas que devem ser orientadas para a emancipação, as unidades de registro destacadas respaldam o compromisso com o combate ao racismo e à opressão de todos os tipos.

Os conceitos de Eros e erotismo corroboram com a perspectiva de educação infantil antirracista ao passo que carrega o significado da aceitação e consideração à subjetividade de cada estudante, atrelado ao exercício do toque enquanto ação de resistência, direciona as práticas para o desmantelamento dos sistemas de opressão. Assim como o Amor que, como evidencia bell hooks, sempre nos moverá para longe da dominação.

Ao afunilarmos a discussão em relação às duas unidades de registro, consideramos que uma infinidade de possibilidades permanece à disposição de pesquisadores interessados em contribuir com a educação do amanhã. Dentre elas, as obras de literatura infantil escritas por bell hooks, que por certo também podem contribuir com a construção de uma educação infantil antirracista.

Parafraseando bell hooks, a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, considerando que o ensino é, de forma ideal, uma profissão de cuidado. Que possamos caminhar com esperança, comprometidos com o fim da dominação em todas as suas formas, cumprindo o objetivo de educar nossos estudantes não para dominá-los, nem para torná-los dominadores, mas criando condições para liberdade, como defende bell hooks. Uma educação antirracista, desde a mais tenra idade, é fundamental para que possamos caminhar rumo a um futuro menos desigual, um futuro de liberdade - para isso, Amor e Eros são fundamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 13–24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: Situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 373–388, 2015. DOI: 10.14244/198271991092. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092> Acesso em: 15 abr. 2023.
- ALMEIDA, M. bell hooks. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **mulheres na filosofia**. V. 7, N. 2, 2021, p. 21-33. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/> Acesso em: 15 abr. 2023.
- AMORAS, M.; COSTA, S. M. G. da .; ARAÚJO, L. M. de . O ativismo das mulheres negras escravizadas no Brasil colonial e pós-colonial, no contexto da América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S. l.], v. 23, 2021. DOI: 10.22296/2317-1529.rbeur.202128. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6571>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: **Edições 70**, 2016.
- BARROS, T. B.; SOUZA, R. de C. de; EUCLIDES, M. S. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–18, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19403.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19403>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: **Editora Vozes**, 2008.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. RJ: **Editora Vozes**, p. 5-58, 2002.
- BERBERT, L. M. V. Educação como abertura radical: Bell Hooks e a pedagogia crítica. **Em Tese**, v. 19, n. 1, p. 241-249, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2022.e86007> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/86007> Acesso em: 15 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 de dezembro de 2022.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Congresso Nacional, dez, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

BRASIL. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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. Brasília, DF, 2003.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de 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". Brasília, DF, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm . Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº. 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 15 de abr. 2023.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, educação e saúde**, v. 8, p. 185-206, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?lang=pt> Acesso em: 15 de abr. 2023.

CAMPOS, M.; ARAUJO, D. C. de. O amor como prática educativa revolucionária: O compromisso com uma docência amorosa. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 3, n. 5, p. 300 - 315, 30 jun. 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14450> Acesso em: 15 de abr. 2023.

CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 965-986, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/TJMLC74qwb37tnWV9JknbkK/?lang=pt> Acesso em: 15 de abr. 2023.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. RJ: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003. Disponível em:

<https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf> Acesso em: 15 de abr. 2023.

CARVALHO, M. P. de. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. **Cadernos de Pesquisa**, p. 240-242, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000100012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/p8jWp3CBsf4r65P8svJM9yk/?lang=pt> Acesso em: 15 de abr. 2023.

CARVALHO, N. T. de. Educação: dialogando com Bell Hooks sobre a educação brasileira. 2018. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/22609/1/2018_NalisTorresDeCarvalho_tcc.pdf Acesso em: 15 de abr. 2023.

CERISARA, A. B. et al. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26357172_O_Referencial_curricular_nacional_para_a_educacao_infantil_no_contexto_das_reformas Acesso em: 15 de abr. 2023.

CHAVES, R. S. L.; OLIVEIRA, W. T. de. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 170-192, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p170> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p170> Acesso em: 15 de abr. 2023.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. **Boitempo Editorial**, 2019.

COSTA, . F. Resenha da obra: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, de bell hooks. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 949–957, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1182> . Acesso em: 15 abr. 2023.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBOQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de abr. 2023.

CUNHA, A. S. et al.. Educação das relações étnico-raciais e bncc: descontinuidade e silenciamento. Anais VIII EPEPE... Campina Grande: **Realize Editora**, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83607>> . Acesso em: 15 de abr. 2023.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. **Boitempo Editorial**, 2016.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 597–614, 2015. DOI: 10.14244/198271991139. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139> . Acesso em: 15 abr. 2023.

FINCO, D; SILVA, A. A.; FARIA, A. L. G. de. Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 2-10, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/2573> Acesso em: 15 de abr. 2023.

FRAGA, R. de C. M. dos S. Infância negra em contexto: invisibilizada, mas presente. **Ponto-e-Vírgula**, [S. l.], n. 28, p. 5–18, 2021. DOI: 10.23925/1982-4807.2020i28p5-18. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51336> . Acesso em: 14 abr. 2023.

FRUTUOSO, P. K.; LIMA, F. da S. APRENDENDO PARA TRANSGREDIR: a pedagogia engajada de bell hooks como estratégia para o cumprimento da lei n. 10.639/03 nas instituições de ensino. **Koan: Revista de Educação e Complexidade**, n. 6, p. 09-25, 2018. Disponível em: <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/educacao-n-6-jun-2018/arquivos-n-6/aprendendo-para-transgredir-a-pedagogia-engajada-d-e-bell-hooks-como-estrategia-para-o-cumprimento-da-lei-n-10-639-03-nas-instituicoes-de-ensino> Acesso em 15 de abr. 2023.

FULY, V. M. da S. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 86–94, 2012. DOI: 10.26514/inter.v2i6.588. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588> . Acesso em: 15 abr. 2023.

GARCIA, V. F. Educação infantil e educação infantil étnico-raciais e desafios das docentes, possibilidades, centros de educação infantil Sorocaba (SP). 2019. 141 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11161> Acesso em: 15 de abr. 2023.

GATINHO, A. A. O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_571dd580517ba2223c5d9ee5f04012f7 Acesso em 15 de abr. 2023.

GONÇALVES, E. Paulo Freire e bell hooks: esperar, humanizar e criar uma comunidade de aprendizagem. Entrevista concedida ao Cenpec. 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/bell-hooks-paulo-freire> Acesso em: 05 de janeiro de 2023.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GON

[ZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf](#) Acesso em: 15 de abr. 2023.

HASENBALG, C.; GONZALEZ, L de A. Lugar de negro. RJ: **Marco Zero**, 1982.

HOOKS, B. Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade. 4ª tiragem. São Paulo: **Editora WMF Martins Fontes**, 2019.

HOOKS, B. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: **Elefante**, 2021.

HOOKS, B. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. **Editora Elefante**, 2020.

HOOKS, B. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. **Editora Elefante**, 2019.

HOOKS, B. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. RJ: **Rosa dos tempos**, 2018.

MARINHO, C. . bell hooks:: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade. **Kalagatos**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. eK22016, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/8245> . Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa . **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936> . Acesso em: 14 abr. 2023.

MONTEIRO, R. B. A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004 / Rosana Batista Monteiro. -- São Carlos: UFSCar, 2010. 266 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247> Acesso em: 15 de abr. 2023

MORAES, R. pp. 7-32. Análise de conteúdo. Porto Alegre. **Revista Educação**, v. 22, p. 37, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 15 de abr. 2023.

MOTTA, F.; PAULA, C. de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88365> . Acesso em: 15 abr. 2023.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Unesco, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 15 de abr. 2023.

NASCIMENTO, R. do. COLLINS, Patricia Hill. Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. **Pós - Revista Brasileira de Pós-Graduação em Ciências Sociais**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 7, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/29460> . Acesso em: 15 abr. 2023.

NUNES, M. D. F. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-seis**, v. 23, p. 58-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79002> Acesso em: 15 de abr. 2023.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e" paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

RIBEIRO, A.; GONÇALVES, E. bell hooks. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 329–332, 2022. DOI: 10.26512/les.v23i2.45170. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/45170> . Acesso em: 15 abr. 2023.

RODRIGUES, D. H. de R. Construindo uma comunidade de amor. **Portal Geledés**, 2020.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/construindo-uma-comunidade-de-amor/> Acesso em: 04 de janeiro de 2023.

SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional.

Educação em Revista, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220090>

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/?lang=pt>

Acesso em 15 de abr. de 2023.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 441–460, 2015. DOI: 10.14244/198271991118. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1118> . Acesso em: 15 abr. 2023.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.239933> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/qzyyYKFLrmdBfC3mMpkQvKL/> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SANTOS, R. F.; ROSSETTO, E. R. A. Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: uma reflexão sobre ser menina negra. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 157-169, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p157> Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p157> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> . Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161–188, 2015. DOI: 10.14244/198271991137. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137> . Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, F. H. S. da. A EDUCAÇÃO A PARTIR DO FEMINISMO NEGRO. **LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 93-107, nov. 2020. ISSN 2594-8261. doi: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v4n3p93-107>. Disponível em:

<<http://lexcultcejf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/332>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, J. C. da. **As construções da BNCC e a questão dos estudos das relações étnico-raciais**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42336> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SILVA, F. M. C. DA; SOUZA, D. DA S.; ANTUNES, G. DA S. A pedagogia engajada na construção da escola como comunidade. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e**

Linguagens, v. 3, n. 5, p. 339 - 360, 30 jun. 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14068> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SILVA, V. R. C. da; TEIXEIRA, L. L.; NASCIMENTO, WANDERSON FLOR DO. O legado de bell hooks: Perspectivas críticas, radicalidade e políticas da futuridade. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 3, n. 5, p. 281 - 283, 30 jun. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14672>

SILVA, M. M. de C. Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo / Mariana Martha de Cerqueira Silva -- 2021. 249 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15200?locale-attribute=es> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745> Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SOARES de F., R.; DIAS T. G., A. A construção de uma educação antirracista: um ensaio acerca das ideias de Bell Hooks. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 283–298, 2021. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5517> . Acesso em: 15 abr. 2023.

TRINIDAD, C. T. et al. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

WELS, É. S. O erotismo na educação: engajamento e transformação por meio de corpos, feminismos e afetos. In: DUARTE, G. de O.; MACHADO, G. E.; FOLMER, I. (orgs).

Gênero e diversidade na educação. (livro eletrônico) 1ª ed. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. Disponível em :

https://www.researchgate.net/profile/Vanessa-Roth-2/publication/350999047_ESTILOS_DE_VIDA_E_PERCURSOS_DE_ENVELHECIMENTO_DE_PROFESSORAS_SEM_FILHOS_AS/links/61f33b6a5779d35951dbade0/ESTILOS-DE-VIDA-E-PERCURSOS-DE-ENVELHECIMENTO-DE-PROFESSORAS-SEM-FILHOS-AS.pdf#page=106 Acesso em: 15 de abr. de 2023.

APÊNDICE

Dados do levantamento bibliográfico

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
“Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.”	Petronilha Beatriz Silva	2007	Artigo
“Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.”	Cristina Teodoro Trinidad	2011	Tese
“Creche e racismo.”	Flávio Santiago	2015	Artigo
“Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil.”	Márcio Mucedula Aguiar; Débora Cristina Piotto; Bianca Cristina Correa	2015	Artigo
“Crianças negras: entre a assimilação e a negritude.”	Petronilha Beatriz Silva	2015	Artigo

“Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas.”	Daniela Finco; Adriana Alves Silva; Ana Lúcia Goulart de Faria	2018	Dossiê
“Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: uma reflexão sobre ser menina negra.”	Raíssa Francisco dos Santos; Edna Rodrigues Araujo Rossetto	2018	Artigo
“Educação: dialogando com bell hooks sobre a educação brasileira.”	Nális Torres de Carvalho	2018	TCC
“O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche.”	Rosa Silvia Lopes Chaves; Waldete Tristão de Oliveira	2018	Artigo
“Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito.”	Flavia Motta; Claudemir de Paula	2019	Artigo
“A educação a partir do feminismo negro”	Flávia Helena; Santos da Silva	2020	Artigo

“Não é nenê, ela é preta!: educação infantil e pensamento interseccional.”	Flávio Santiago	2020	Artigo
“Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo.”	Míghian Danae Ferreira Nunes	2021	Artigo
“Feminismo negro e pensamento interseccional: contribuições para as pesquisas das culturas infantis.”	Flávio Santiago; Ana Lúcia Goulart de Faria	2021	Artigo