

Currículo na Educação Infantil e a emergência de teorização negra para o trabalho pedagógico com as infâncias

Camila Machado de Lima¹
Geisa Ferreira do Nascimento²

Resumo: O presente trabalho tem o desejo de ampliar o debate sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil e oferecer disparadores que possibilitem a construção de estratégias para o enfrentamento do racismo no cotidiano escolar. Uma reflexão teórico-prática que parte de nossas experiências educativas, enquanto professoras e pesquisadoras negras que estudam infâncias e negritude, e do aporte teórico de epistemologias negras necessárias para reconstruir o processo educativo com a Lei 10.639/03. Afirmamos, a partir dos Estudos do Cotidiano, o espaço escolar como ambiente importante na construção de subjetividades e trazemos possíveis caminhos para criação de práticas antirracistas e enegrecidas. Portanto, com inspiração nos valores civilizatórios afro-brasileiros arriscamos palavras, sentidos e apostas educativas em desenho de uma gira de pensamentos infantis para denegrir a educação e suas relações.

Palavras-chave: Educação infantil. Currículo. Epistemologia negra.

Curriculum in Early Childhood Education and the emergence of black theorization for pedagogical work with childhood

Abstract: This article aims to broaden the debate on the importance of education for ethnic-racial relations in early childhood education and offer triggers that enable the construction of strategies to face racism in the school context. A theoretical-practical reflection that starts from our educational experiences, as black teachers and researchers who study childhoods and blackness, and from the theoretical contribution of black epistemologies necessary to reconstruct the educational process with Law 10.639/03. We affirm, from the Studies of Daily Life, the school space as an important environment in the construction of subjectivities and we bring possible paths for the creation of anti-racist and blackened practices. Therefore, inspired by Afro-Brazilian civilizing values, we risked words, meanings and educational bets in drawing a tour of children's thoughts to denigrate education and its relationships.

Keywords: Child education. Curriculum. Black epistemology.

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente é professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II e integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) E-mail: camila.cmlima@gmail.com

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc - na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Educadora do Coletivo Casa Escola. E-mail: geisasperj@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A infância é a condição da experiência humana que nos permite reinventar o mundo.
(Renato Nogueira, 2017)

O presente trabalho traz reflexões sobre a importância e a urgência de epistemologias negras no trabalho pedagógico com crianças pequenas. Este artigo se constrói a partir de pesquisas concluídas e experiências práticas na educação infantil. Atuamos nesta etapa da educação em espaços diferentes (formal e não-formal), mas com pontos que nos guiam para lugares comuns: a construção da identidade da criança negra, as infâncias e o formar-se docente no exercício da prática. Ambas as experiências – em uma instituição da rede federal de ensino e em um coletivo autogestionável – geraram pesquisas que apontaram a necessidade de enegrecimento da prática educativa tanto para que a criança negra possa ser reconhecida nas suas potências e infâncias, bem como para a promoção da equidade racial no contexto da educação infantil.

Segundo Nogueira (2012) a palavra *denegrir* é sinônimo de revitalização, criação e renovação. Nosso desejo é viver na educação um constante *tornar-se negro/a* com as crianças, no sentido de revitalizar nossa existência, de renovar nossas práticas, de criar e resgatar outros referenciais para compor o currículo. Destacamos, neste sentido, os *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação infantil* (TRINDADE, 2010; 2013) como metodologia para práticas educativas e investimento em uma formação docente que reconheça a riqueza da cultura e da história do povo negro como conhecimento que possibilitará a construção de um ambiente educativo antirracista.

Abordamos alguns marcos curriculares oficiais no campo da educação infantil, bem como a Lei 10.639/03, realizando um diálogo acerca da potência das contribuições negras no campo das infâncias e modos de repensar o currículo no trabalho pedagógico com as infâncias. Ao falarmos de infância e criança, entendemos que são conceitos diferentes e complementares. Compreendemos a criança enquanto sujeito social que vive de maneira mais plena a infância; e por infância buscamos pensá-la pelo viés da filosofia em afroperspectiva (NOGUERA, 2019a; 2019b; TRINDADE, 2010; 2013) como força vital da condição humana.

Em relação à metodologia, articulamos aos Estudos do Cotidiano (GARCIA; ALVES, 2002; TRINDADE, 2005) considerando a *circularidade prática-teoria-prática* uma potência formativa no e com o cotidiano escolar. Posteriormente trazemos experiências práticas e reflexivas que nos ajudam a pensar que a emergência da teorização negra no campo das infâncias nos coloca em outra postura com as crianças pequenas e os demais sujeitos que habitam a escola. Uma postura que revela que prática e teoria são inseparáveis, bem como reconhece as crianças como sujeitos que participam e apontam a necessidade de denegrir o currículo.

2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA DENEGRIR

*Eu sou o rei! Meu nome é Xangô e sou muito poderoso!³
(Kauan, 4 anos)*

Consideramos importante trazer pontos no que se refere ao currículo na educação infantil e escolhemos destacar alguns documentos legais que visam nortear práticas educativas. Nosso enfoque é pensar como tais documentos tratam a educação das relações étnico-raciais e ampliar a discussão no campo das infâncias, pensando o quanto as experiências infantis são currículo desta etapa da educação.

2.1 Lei 10.639/03 e DCNEI: princípios curriculares

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e se divide em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). Dentre os documentos oficiais e curriculares desta etapa de ensino temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE nº 5/2009) que apresenta propostas, objetivos, eixos norteadores e orientações para as escolas de educação infantil. De acordo com as DCNEI o currículo é conceituado como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental,

³ As falas das crianças - autorizadas por elas e seus responsáveis legais - foram coletadas para fins das pesquisas realizadas.

científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º).

Sendo assim, o currículo na educação infantil não diz respeito a um catálogo de conteúdos preestabelecidos, mas a um conjunto de práticas que se experiencia no cotidiano escolar potencializando a relação entre os saberes e vivências das crianças e os conhecimentos que fazem parte do acervo cultural, artístico, entre outros. Tal concepção de currículo dialoga com o que o documento defende como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil: *as interações e a brincadeira* (Art. 9º).

No que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, as DCNEI apontam que as escolas devem cumprir seu papel sociopolítico comprometendo-se com *o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa* (Art. 7º, V). Além disso, no artigo 8º, parágrafo 1º, as diretrizes afirmam que a educação infantil deve “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]”, e para isso as condições de trabalho coletivo e a organização dos espaços, dos materiais e do tempo devem assegurar:

- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX - 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;

A educação infantil é uma etapa capaz de garantir que a potência das interações e da brincadeira, bem como do cuidar e educar, possam ser atravessados pelos conhecimentos culturais, históricos - e teóricos - afro-brasileiros e africanos como modo de participação na luta pelo combate ao racismo.

Ao escolhermos trazer as DCNEI, reconhecemos primeiramente a força documental que ela teve em nossas formações como professoras de crianças pequenas e acreditamos que as diretrizes apontam para a amplitude da responsabilidade e do compromisso da escola com as crianças. Apesar da atualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2018), vale ressaltar que, diferentemente das DCNEI, a parte que se dedica à educação infantil não tem as relações étnico-raciais pontuadas no corpo do seu texto, com a devida atenção, demonstrando que, de acordo com este novo marco documental, a educação das relações étnico-raciais não merece destaque na educação das crianças pequenas.

Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que altera o artigo 26-A da LDB incluindo a obrigatoriedade na temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Para dar conta de ampliar o que essa alteração na LDB demanda, em 2004 foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As DCNEI datam do ano de 2009 e procurou atender o marco legal da Lei 10.639 buscando articulação com as finalidades da educação infantil. Sabemos que quando se aborda a Lei 10.639 e suas diretrizes curriculares, um dos pontos que se abrem como um obstáculo é a formação de professores. Percebemos que tanto a escola quanto os demais espaços de formação docente devem questionar a naturalidade e o silenciamento das práticas que reproduzem o racismo, bem como a ausência de temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar.

2.2 Denegrir o currículo: valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil

Eu sou Zumbi, o herói!
(Samuel, 5 anos)

Azoilda Loretto da Trindade, pedagoga ancestral, mestra em educação e doutora em Comunicação e Cultura, foi uma educadora negra que pensou, dentre outros temas, acerca da infância e da negritude. Ativista e intelectual, articula militância, academia e vivência na escola pública. Nas brechas e com afetividade escreve a partir desses lugares buscando afetar e ser afetada pelo que atravessa seu corpo e emoções. Acreditava no diálogo, no encontro, nas diferenças de gênero, cultura e cor e com essa energia contribuiu com a organização e produção de materiais do Projeto “A cor da cultura”⁴ e dentre seus escritos e pesquisas destacamos o que ela chamou de *valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil* (2010; 2013). A autora percebeu a potência do campo da educação infantil como terreno fértil de atravessamento e afirmação destes valores.

Azoilda traz para a educação o olhar da cultura africana como concentrador de força e energia para trabalhar o universo infantil e nos permite nomear com palavras outras os movimentos das crianças no espaço, a relação entre os pares, a história que nos é comum

⁴ Projeto educativo vinculado à Lei 10.639 iniciado em 2004 com o objetivo de fomentar a valorização da cultura afro-brasileira produzindo produtos de mídia audiovisual e ações culturais.

(TRINDADE, 2013). A pesquisadora acredita em vivências onde possamos sentir que “esses valores estão inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (*ibid.*, p. 30). Essa aproximação com os *Valores Civilizatórios* nos sinaliza a possibilidade de vivê-los como uma estratégia para tirar o foco do modelo de educação eurocêntrica que hegemonicamente seguimos, e mostrar que existem outros pensamentos e saberes, considerados nas margens, que conversam conosco.

Como pesquisadoras no campo das infâncias, sabemos que os ditos “referenciais” da educação infantil majoritariamente são europeus e ocidentais. Por mais interessantes que sejam suas contribuições no que diz respeito à criança, à infância, o fazer educativo da educação infantil, defendemos que temos pensadores e pensadoras negras e brasileiras que oferecem um aporte teórico capaz de revitalizar e reinventar a escola com outras práticas, nomes, desejos e afirmações. Se desejamos uma equidade racial no cotidiano da educação básica, talvez o caminho também tenha que ser percorrido por narrar, teorizar e nomear nossas práticas de modo que a equidade se faça presente também no campo teórico.

Defendemos que os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil são ferramentas de afeto, de corpo, de encontros, de potências de vida e reconhecimento das contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras. *Circularidade, memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, comunitarismo, ludicidade, musicalidade, religiosidade e energia vital*, são estes os valores que Trindade nos presentearia fazendo menção e reverência aos conhecimentos afrodescendentes.

Belamente Trindade nos apresenta os valores civilizatórios afro-brasileiros por meio dessa imagem na qual os valores não se separam, mas se conectam e se complementam, não existem sozinhos, não são categorias ou listas, se retroalimentam. Os valores civilizatórios afro-brasileiros como eixos que atravessam a vida, a nossa cultura, a nossa formação.

Figura 1 - Valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: (TRINDADE, 2010).

Como professoras de crianças pequenas nos questionamos em nossas pesquisas a ausência dessas palavras e valores nos projetos educativos de nossos espaços de atuação. Enquanto se nomeia fazeres e saberes docentes com inspirações em teorias italianas, alemãs, francesas, damos as costas aos conhecimentos com matrizes afro-brasileiras. Nosso exercício enquanto docentes foi e vem sendo reforçar, defender e afirmar produções e práticas que valorizam e reconhecem modos denegridos de pensar, fazer, ser e compreender a escola. Quiçá, tais valores nos apontem que a inovação que desejamos para a educação, deve começar por um resgate e aprendizagem de conhecimentos outros, que não está tão longe de nós, mas requer um exercício de rompimento do racismo estrutural, epistemológico e individual a fim de reinventar a escola. Vejamos...

Os valores afirmados pela autora nos ajudam a pensar e praticá-los de modo que: a *circularidade* crie uma atmosfera de conexão denegrada entre as possibilidades pedagógicas; a *oralidade* possa nos presentear com as vozes que nos constituem dando a ler e escutar sentidos educativos afrodescendentes com as crianças e demais educadores; a *corporeidade* nos lembre de que nosso corpo é um patrimônio importante e de cultivo da vida; a *musicalidade* remeta-

nos aos sons que fazem referências à potência criativa dos povos africanos e afro-brasileiros; o *comunitarismo* resgate o sentido de coletividade na qual a responsabilidade pela educação das crianças é de todos; a *ludicidade* fortaleça nosso corpo brincante, a manter o brincar como celebração de nossas vidas; a *memória* como fonte de saber, um convite à preservação de narrativas e conhecimentos que se atualizam no presente; a *religiosidade* seja inspiração, contato e ponte com uma energia que nos interliga principalmente com a natureza; a *ancestralidade*, enquanto continuidade, se faça presente nas crianças, nos adultos e nos mais velhos, preservando a nossa *energia vital*, o *axé*, a vontade de viver...

3 INFÂNCIA: A ENERGIA VITAL DAS CRIANÇAS... E DOS ADULTOS

O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo!
(Dafyne, 5 anos)

Em um primeiro dia de aula a professora negra pergunta a uma criança negra o que ela mais gostou na escola. A menina rapidamente responde “o que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”. Nesta parte do artigo trazemos algumas considerações sobre o conceito de infância, bem como a energia vital do encontro dos corpos no cotidiano escolar e a potência da afetividade.

3.1 A criança negra enquanto sujeito

Conversar sobre crianças negras e suas infâncias nos trazem a complexidade e muitas vezes que a construção desses conceitos apresenta ao longo da história. Na sociologia, como um divisor de águas, Ariès (1914-1984) coloca a infância como algo construído socialmente e a partir daí surgem “novos pensamentos na sociologia da infância, que trata basicamente de colocar a infância como objeto das ciências humanas e sociais, romper com o modelo desenvolvimentista da psicologia, entender a criança como um ator social” (ROSEMBERG, 2012, p. 23).

Reconhecemos a importância histórica dessa afirmação, pois tira a criança do status de um ser incompleto e nos revela a sua sujeição, mas ainda assim não podemos deixar de questionar que criança é essa considerada um ator social... Esse questionamento se dá a partir

do entendimento de que “os estudos sociais sobre a infância e pesquisas e estudos sobre educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais já que o foco de várias pesquisas no Brasil considera as interações interpessoais e não a análise das condições de vida das crianças segundo seu pertencimento étnico-racial” (*ibid.*, p. 39).

A percepção que o modelo branco é o ideal e que a criança precisa se esforçar para se aproximar dele se constitui com pequenos traumas que os sujeitos negros acumulam ao longo da vida e muitas vezes só reconhecem e nomeiam quando estão na fase adulta. E o que é a vida de uma criança negra no ambiente escolar, onde sua humanidade é questionada cotidianamente, se não uma coleção de pequenos traumas?

Pesquisas no campo educacional (CAVALLEIRO, 2001; 2015) já retrataram essa desumanização quando demonstram que o bebê negro é menos pego no colo do que o bebê branco, quando a criança branca pergunta se sua mão vai sujar se ela pegar a amiguinha negra; quando a criança negra acha que se tomar banho com alvejante sua pele vai clarear e ela será aceita; quando as meninas negras nunca conseguem parar para dançar na festa junina; quando as tranças que deveriam ser motivo de orgulho e referência a uma ancestralidade viram motivo de chacota na hora do recreio, e mais, e mais, e mais... Provavelmente todas essas experiências de discriminação, exclusão e desprezo cotidianas geram a consciência para a criança negra “de que seu corpo provoca essas rejeições, e essa percepção pode estabelecer uma relação ruim com esse corpo” (BENTO, 2012, p. 111).

Esse adulto na escola, o educador e a comunidade escolar, tem a responsabilidade e o compromisso ético de criar, coletivamente, práticas educativas que promovam a equidade, além de reconhecer toda e qualquer atitude racista as quais crianças negras são expostas cotidianamente. Entretanto não basta apenas reconhecer o racismo, mas construir práticas educativas antirracistas onde a negritude seja valorizada positivamente e, finalmente, é imprescindível a criação de “ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir novas identificações positivas” (*ibid.*, p. 114).

E vale a pena ressaltar que a identidade construída a partir da experiência do racismo não está apenas relacionada a uma passividade ou tristeza, pois a criança negra quando percebe as relações de dominação e hierarquias também resistem e reagem. Algumas enfrentam pela violência, seja verbal ou física, e são rotuladas de agressivas, outras se isolam no sofrimento (DIAS, 2012). A resposta que cada criança consegue manifestar está relacionada com a emoção

que ela sente e com o reconhecimento ou não de pares que possam apoiá-la nesses momentos. E tanto as situações de racismo quanto suas respostas vão dando corpo a essa identidade racializada.

O corpo está na escola, com seus desejos, cores e histórias e a criança negra por mais que queira não consegue se apartar dele. Então perguntamos: como construir uma identidade positiva nesse ambiente muitas vezes hostil? Bento (2012) nos aponta uma vereda quando afirma que para a identidade de uma criança ser construída positivamente, ela precisa ser amada pelo adulto que a cuida. Entendemos esse amor como potência de vida, como capacidade de reconhecer no outro sua energia vital, ludicidade, corporeidade, histórias e sentimentos.

3.2 Infância e axé: possibilidades de reinvenção

No exercício de pensar acerca da infância somos motivadas a conceituá-la de maneira que potencialize outros sentidos, sentidos denegridos e que revitalizam nossos modos de conceber a infância. Escolhemos passear pelo viés filosófico, especialmente, pelo caminho afroperspectivista, como salienta Renato Noguera. O mesmo autor diz que a filosofia também é coisa de preto e precisamos afirmar isso. O racismo epistemológico colocou os conhecimentos e saberes africanos e afrodescendentes em um lugar de exotismo, folclore, ou ainda, considerou (e ainda considera) seus sujeitos como incapazes de produzir teoria. O mesmo acontece em diferentes campos do saber, inclusive na educação. Diante disso, afirmamos incansavelmente Azoilda Trindade, conforme apresentamos anteriormente, que nos presenteia com a afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil. E pensando sobre criança e infância, ela nos diz que as crianças são seres habitados por axé, por energia vital.

Desejamos afirmar a infância como axé, expandindo esta concepção de infância que não está restrita à criança. Compreendemos que sim, as crianças são os sujeitos mais investidos e encharcados de infância. Mas, se entendemos, ou estamos buscando afirmar a infância enquanto energia vital, tal energia não se limita à criança... ela pode se fazer presente no corpo adulto. Noguera (2019a) nos diz que o papel da educação seria, então, fazer a infância maior, fazer com que a infância dure mais tempo. E teria um espaço melhor para isso que não a escola? Imaginemos uma escola, uma educação, comprometida em não abandonar a infância das

crianças e dos adultos, em afirmá-la como axé, e buscar modos de manutenção dessa energia vital que nos habita.

Sendo a escola um projeto da modernidade, e manutenção e reprodução de interesses primeiramente capitalistas e voltados especialmente para o mercado de trabalho, para a vida adulta, para o afastamento da infância, trazer o conceito de axé como possível marca teórica do saber/fazer da educação infantil, significa denegrir nossos mapas cognitivos e nossas práticas com as crianças. Para além de abordar um currículo que dê conta da lei 10.639, o que muitas vezes acontece de forma pontual, seria afirmar a necessidade de acolher referenciais e pensamentos negros para ampliar o que se defende por educação das crianças pequenas brasileiras.

Trindade (2013) ao afirmar *Energia Vital (axé)* como valor civilizatório afro-brasileiro na educação infantil ressalta que tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida.

O princípio do axé, como a autora destaca, é a vontade de viver e aprender com alegria, nas interações cheias de vida. A infância, como a consideramos neste artigo, é a energia vital, a força que cria e sustenta a vida. Em saberes afro-brasileiros, axé é a força de vida presente em cada ser. Reconhecer as crianças como sujeitos repletos de axé nos ajuda a pensar, também, na relação infantil e potente que elas criam com outros seres vivos, uma relação geralmente marcada por encontro de energias, curiosidade, atenção e cuidado (LIMA, 2020). Portanto, ao compreendermos essa relação e encontro como infância queremos reconhecê-la como um estado e condição de corpos que se abrem a infanciar, a manter e alimentar essa energia vital que renova a existência.

Nas tradições de matrizes africanas, em especial no candomblé, tudo que existe e tem vida é composto por energia vital. O mundo é compreendido como produto dos fluxos e interações entre estas energias que vivem em movimento e transformações a todo tempo. Portanto, estas energias precisam estar equilibradas a fim de que a vida destes elementos se mantenha. A responsabilidade e compromisso pela manutenção dessas energias vitais são do ser humano. E aqui compreendemos o quanto a natureza, a fonte inesgotável de energia vital, requer nossa atenção, para que a existência da vida continue gerando infinitas possibilidades.

Axé é essa capacidade de ação, transformação, vontade, poder, existência. Na relação que propomos de conceber a infância enquanto axé está, primeiramente, em perceber de modo sagrado e atencioso o corpo das crianças e os nossos que mantém uma interligação de energias vitais nesse espaço da escola: contato carinhoso entre as pessoas, respeito, cuidado nas palavras e nos gestos, brincadeiras integradoras, organicidade nos planejamentos, sensibilidade para as propostas de trabalho, valorização dos sentimentos e emoções de todos. E a educação deveria ser o ambiente no qual se promova a mistura com outros elementos de vida, num sistema complexo de trocas de energias capaz de renovar e gerar a manutenção do mundo e, quiçá, cuidar do axé da infância. E como podemos fazer isso através do currículo, do que criamos e apresentamos às crianças pequenas?

4 EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS: VALORES, PALAVRAS E SENTIDOS

Ubuntu é cuidar das pessoas!
(Miguel, 5 anos)

Reconhecemos a escola como espaço privilegiado de formação docente e de invenção de currículo praticado no cotidiano a partir dos encontros com os sujeitos que habitam este lugar. Corroboramos com a ideia de Trindade (2005), que “no cotidiano, a vida se faz presente [...]. Território de encontros, embates, paradoxos, avanços e recuos. Incapturável, imprevisível e invisível, é como um caleidoscópio” (p. 32). Sendo assim, as experiências educativas que narramos a seguir apontam reflexões teóricas e práticas no esforço contínuo de denegrir a educação infantil, não são receitas, mas possibilidades, desafios, palavras e sentidos que foram configurando e abrindo outros caminhos.

4.1 O pensar enegrecido e suas reverberações no Coletivo Casa Escola

A pesquisa sobre a Casa Escola, um Coletivo de Educação no Rio de Janeiro, relata como um projeto de famílias que construíram coletivamente um espaço de educação infantil, enfrentou a questão do racismo em suas relações. O Coletivo, que está no sétimo ano de atividades diárias, teve em seu segundo ano a entrada de uma família negra. A presença de uma criança negra de dois anos gerou falas racistas entre as crianças que entre três e quatro anos já

usavam a discriminação racial para excluí-la das brincadeiras. Essa chegada fez com que todo o grupo, família e educadoras, tomassem uma posição, pois era consenso a criação de estratégias para descolonizar nossas práticas e criar um ambiente antirracista.

A busca por práticas educativas antirracistas teve como inspiração o trabalho de Eliane Cavalleiro (2001) que traz um elenco de ações que precisam ser realizadas cotidianamente. A autora afirma que além da escuta, do olhar atento, de bons materiais pedagógicos que contemple a diversidade do grupo, discussões entre pares, estratégias institucionais e diversas redes de apoios, é necessário “transformar o cotidiano escolar, fazendo impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade” (CAVALLEIRO, 2001, p. 155).

Cavalleiro (2001) traz características importantes para uma educação antirracista que o Coletivo se inspirou como guia, não no sentido de alcançar todas elas, mas como reconhecimento de que há um processo que precisa ser vivido e refletido. A autora aponta a necessidade de reconhecer que vivemos em uma sociedade racista e que, após essa constatação, precisamos realizar uma reflexão cotidiana nos espaços educativos e repudiar qualquer atitude discriminatória. Aponta, também, que a diversidade deve ser compreendida como um recurso para promover a igualdade, e trazendo o foco para o currículo. Finalmente, a autora traz o desafio de pensarmos caminhos, conteúdos e formas para educarmos para a positividade racial e elaborarmos ações que fortaleçam os grupos discriminados.

Diante desse direcionamento, o grupo começou uma série de estratégias para proporcionar um debate e mudanças no cotidiano. Realizaram inúmeras rodas de conversas com especialistas sobre infâncias, educação e racismo ao mesmo tempo em que constituíram um grupo de trabalho para o aprofundamento dos temas. Uma questão importante foi marcar como a discussão das relações étnico-raciais não é um problema da pessoa negra e não tem que ser promovida por ela as soluções dos problemas que o racismo provoca. Maria Aparecida Bento (2002) coloca que a ideia transmitida com isso é de que o papel do branco nas desigualdades raciais não existe. Não trazer a responsabilidade da pessoa branca para a discussão é culpabilizar o negro e não discutir os privilégios da branquitude que fundam as diferenças raciais no Brasil.

Atentos a essas artimanhas do racismo, o grupo iniciou um processo de formação, (trans)formação, reinvenção. Aprofundaram a pesquisa dos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros* e buscaram atualizar o projeto para reverenciar e viver esses valores. Reconheceram

ser necessário ampliar o acervo do espaço investindo em livros com histórias positivas de personagens negros, culturas africanas e mitologia dos Orixás; inseriram nos passeios semanais visita a ateliês e exposições de artistas negros, aumentaram o número de educadoras negras que trouxeram a história e a cultura do povo negro nas histórias, jogos e brincadeiras; apoiaram e participaram do projeto Dança Afro em família, desenvolvido por uma mãe negra e artista, que tinha com o objetivo aproximar todas as famílias e o público em geral, a partir da vivência de oficinas de dança e histórias da cultura afro-brasileira.

O planejamento e vivência dessas estratégias aprofundaram relações, fortaleceu encontros, proporcionou uma reflexão sobre o lugar de privilégio que ocupam e fez entender que a urgência de trazer perspectivas para além da europeia para dentro do ambiente educativo é um posicionamento ético e político do qual não se pode abrir mão. Diante dessa ventania e movimentações internas e subjetivas importantes identificaram que a prática buscando uma orientação antirracista, só seria concreta se ampliassem o número de crianças negras no coletivo. Realizaram uma chamada específica nas redes para famílias negras e, desde 2017, crianças negras vivem em um espaço onde são a maioria no grupo de crianças entre um e quatro anos. Esse caminho trouxe pessoas que buscavam um espaço para que seus/as filhos/as pudessem viver sua negritude plenamente, onde não houvesse educadoras preocupadas em controlar seu cabelo crespo ou silenciar alguma situação de discriminação.

Essa experiência nos permite refletir a importância de um grupo de pessoas que juntas se envolvem na busca de estratégias para enfrentamento do racismo e que não podemos esperar uma criança negra passar por uma situação de racismo que provoca traumas e feridas, e muitas vezes a morte, para poder criar um ambiente antirracista. Esse grupo de crianças negras que passa a existir em 2017 já encontra um ambiente preparado para recebê-las: elas não ocupam um lugar de exceção e por isso não passam por situações de discriminação entre elas; elas se veem representadas nas histórias, brincadeiras, na educadora e nos outros corpos infantis; elas têm a cultura e a história do povo negro apresentadas positivamente; elas se sentem belas e poderosas assim como toda criança deve se sentir.

4.2 “Se você é negra, eu também sou!”: imagens positivas do corpo negro

Na experiência do espaço de educação formal, há poucos anos a equipe pedagógica de uma instituição de educação infantil da rede federal de ensino no Rio de Janeiro vem buscando maneiras de garantir uma prática educativa que considere as relações étnico-raciais, seus conflitos, ausências, potências, urgências... Não vem sendo um exercício fácil e tranquilo, os obstáculos estão nos materiais, brinquedos, estrutura escolar, racismos individuais e suas diversas maneiras de manifestação que atravessam o cotidiano.

Contudo, trataremos de salientar algumas observações do cotidiano fruto de ações que as crianças reconhecem pelos seus afetos de que tais encontros foram significativos e potentes. Ações pontuais, transversais, corporais, artísticas que ainda precisam ser maiores (não no sentido de grandeza, mas de frequência, presença e persistência), mas suas miudezas também já são capazes de nos alimentar em prol de um fortalecimento curricular e formativo que denigra cada vez mais as práticas.

Quando Vitória, no seu segundo ano na escola (2017), teve como professora uma mulher negra, a postura dela se modificou. Além do desejo de querer estar por perto da professora, Vitória ficava encantada com o seu cabelo crespo e expressava à família a vontade que tinha de deixar o cabelo igual ao da sua professora. Esta turma tinha 18 crianças e delas 5 eram negras. A docente, a partir de um olhar sensível para as relações entre as crianças, bem como ao modo que as crianças negras se manifestavam em diferentes situações, frequentemente trazia para a roda de conversa literatura com personagens negros, músicas africanas, permitia que as crianças explorassem seu cabelo crespo como um brinquedo. A questão da cor da pele aparecia com certa constância nas conversas entre esta professora e a turma. E, em um desses momentos, Vitória, muito reflexiva, observava seu corpo e o da professora, e como num estalo ela afirmou com orgulho: “Se você é negra, eu também sou!”.

Quando afirmamos a necessidade de destaque positivo da imagem negra, em aspectos corporais, literários, musicais, queremos ressaltar que, em meio a tantas linguagens as quais as crianças na educação infantil têm acesso, tais linguagens precisam ser atravessadas também pela negritude. Os sentidos que as crianças vão criando para compreender o mundo ao seu redor, a si mesma e ao outro, devem ser alimentados por repertórios e experiências que garantam possibilidades de romper com a reprodução do racismo. O relato acerca da referida professora e Vitória continuou se repetindo com outras crianças (também com crianças não negras), como num encontro de energias vitais potencializados pela negritude e o cabelo crespo como gestos

educativos. Famílias negras já ressaltaram a importância de seus filhos e filhas terem como docente uma professora negra; crianças negras inúmeras vezes recorreram às professoras negras um colo, um acalanto.

Como disse Trindade (2005, p. 33), “o cotidiano nos possibilita ouvir/ver a multiplicidade de vozes, cores, tessituras que se entrelaçam, se sobrepõem, isolam-se, contrastam-se, interagem”, mas precisamos desenvolver a capacidade de ver, ouvir, sentir o que as experiências com as crianças nos apresentam como possibilidades de transformação.

Entretanto, é fundamental afirmar que tal presença merece ter espaço nos documentos norteadores de práticas da escola. Sendo assim, durante uma reunião de avaliação e revisão do projeto político-pedagógico da instituição, no ano de 2019, percebemos que não bastava dizer que a escola defende e busca em suas práticas promover a igualdade racial, de gênero e que valoriza e reconhece as diferenças que constituem o cotidiano... O que nos parece mais uma frase feita do chamado “politicamente correto” que visa apagar o que na verdade a escola ainda não sabe lidar. Uma questão sobre a qual refletimos: de que adianta esta frase no último parágrafo do documento se em tudo o que defendemos vem sendo referenciado por autores/as brancos, europeus e/ou com conceitos ocidentalizados? É necessário afirmar e nomear com outras palavras, cores, sentidos que se aproximem do que efetivamente desejamos como rompimento das reproduções de desigualdades. Iniciamos, então, um processo de nomear alguns conceitos do que já fazemos com as crianças pequenas cotidianamente com alguns valores civilizatórios afro-brasileiros, pela emergência de trazer a teoria negra e brasileira como força e princípios que devem se traduzir em práticas.

5 UMA CONCLUSÃO, UM CONVITE, UM DESEJO INFANTIL...

A escola não é o único espaço responsável por lidar e desenvolver reflexões e práticas a respeito das relações étnico-raciais, mas é um dos principais ambientes capazes de apresentar outras imagens e referenciais para as crianças negras e não negras – e, ousamos dizer, para professores e professoras também. E, em se tratando de espaços de educação infantil, as instituições têm um papel fundamental no que se refere ao processo de formação e constituição das subjetividades e identidades das crianças. Não é com ações pontuais que seremos capazes

de alimentar o axé da infância das crianças. Este deve ser um dos princípios dos projetos pedagógicos, no esforço de alimentar e ampliar experiências que denigrem a educação.

As diferentes experiências educativas que narramos partem de reflexões teóricas e práticas dos cotidianos. Apesar das diferenças entre si, observamos que a urgência pelo tema parte de situações com as crianças, de certo modo elas gritam, apelam, escancaram diante de nós que não dá mais para seguir com práticas que seguem tratando a negritude como pauta isolada, individual ou pontual. Defendemos que a teorização negra é um dos caminhos indispensáveis para enegrecer a escola, teoria como pensamento associado à prática e à formação, teoria enquanto força que movimenta os saberes e fazeres. Em diálogo ininterrupto entre teoria e prática, apresentamos como modo de concluir este artigo uma representação inspirada nos *Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação infantil* de Trindade:

Figura 2 – Convite a denegrir o currículo.



Fonte das próprias autoras (2020) - Desenho produzido por Vicente.

Uma criança nos ajudou nessa representação, trazendo seus sentidos infantis sobre escola, expressando por cores e traços seus desejos, ideias, possibilidades... As palavras ressoam como uma síntese convidativa e provocadora do que manifestamos como defesa para um currículo e práticas denegridas com as crianças pequenas. A palavra denegrir no centro significa empretecer o cotidiano do espaço escolar e ver o que acontece a partir disso. O que muda quando denegramos a infância? E quando denegirmos a formação docente? Que pensamentos, palavras, sentidos e fazeres poderão emergir a partir daí? Denegrir o currículo é possível?

Acreditamos que denegrir a educação infantil pode ser a chave que responda às emergências da promoção da equidade racial nesta etapa de ensino. E esse desenho infantil – como uma linguagem a mais, que enriquece a comunicação – é uma narrativa outra, que considera as cores e o movimento, que deseja colocar cada instituição para questionar suas práticas e seus desejos. Não é um guia ou uma receita, mas uma aposta na inventividade, na memória e na alegria de viver a educação a partir de uma perspectiva que considera o povo negro como autor de vida, de axé.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: BENTO, M. A. S. (Org). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas (2012). *In*: BENTO, M. A. S. (Org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e Anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. *In:* BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

GARCIA, R. L; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. *In:* ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (Org.). **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, C. M. de. **"O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo":** por uma formação docente infantil e denegrada. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

NASCIMENTO, G. F. do. **Coletivo Casa Escola:** educar como transbordar mundos e re-inventar sentidos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 18: maio-out/2012. p. 62-73.

NOGUERA, R. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidade, Culturas e Artes,** v. 1, n. 15, 2017.

NOGUERA, R. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento:** diálogos em educação, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019a.

NOGUERA, R. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** n. 31, p. 53-70, mai./out. 2019b.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In:* BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

TRINDADE, A. L. da. **A formação da imagem da mulher negra na mídia.** Tese de Doutorado em Comunicação. UFRJ, 2005.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In:* BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (Org.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, A. L. da. Valores Civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In:* TRINDADE, A. L. da. (Org.) **Africanidades brasileiras e educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.