

POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA
FOR AN ANTI-RACIST CHILD EDUCATION
POR UNA EDUCACIÓN INFANTIL ANTIRRACISTA

Jarlisse Nina Beserra da Silva¹
Jackson Ronie Sá-Silva²
Rosândrea Maria Lopes Melo³

RESUMO: Percebendo a Educação Infantil como um espaço potencialmente criativo para promover práticas antirracistas e reconhecendo a importância sócio-histórica e cultural das crianças para a superação das problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais, este estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas para uma Educação Infantil antirracista. Se caracteriza enquanto uma pesquisa bibliográfica exploratória, de abordagem qualitativa e pautada nos Estudos Culturais em Educação. Foi verificada a importância da Educação Infantil na vida da criança e, na medida em que reconhece e valoriza a diversidade escolar, se combate o silenciamento, invisibilização e inferiorização de identidades culturais, podemos ter a chance de caminhar rumo às práticas educativas antirracistas. Para tanto, há necessidade de que os profissionais envolvidos com a educação de crianças analisem criticamente as posturas e expressões racistas que muitas vezes são naturalizadas no cotidiano escolar, assim como sejam garantidas oportunidades de formação continuada de professores e propostas pedagógicas que tenham o combate ao racismo como um de seus princípios basilares.

3179

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Práticas antirracistas.

ABSTRACT: Perceiving Early Childhood Education as a potentially creative space to promote anti-racist practices and recognizing the socio-historical and cultural importance of children to overcome the problems that involve ethnic-racial issues, this study aims to reflect on the pedagogical possibilities for an anti-racist Early Childhood Education. It is characterized as an exploratory bibliographical research, with a qualitative approach based on Cultural Studies in Education. The importance of Early Childhood Education in the child's life was verified and, to the extent that it recognizes and values school diversity, and combats the silencing, invisibilization and inferiorization of cultural identities, we may have the chance to move towards anti-racist educational practices. Therefore, there is a need for professionals involved in the education of children to critically analyze the racist attitudes and expressions that are often naturalized in everyday school life, as well as to ensure opportunities for continuing teacher training and pedagogical proposals that have the fight against racism as one of their basic principles.

Keywords: Early Childhood Education. Ethnic-racial relations. Anti-racist practices.

¹Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UEMA).

²Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI-UEMA).

³Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA).

RESUMEN: Teniendo en cuenta la Educación Preescolar como un espacio potencialmente creativo para promover prácticas antirracistas y reconociendo la importancia socio histórica y cultural de los niños para la superación de las problemáticas que involucran las cuestiones étnicas raciales, este estudio tiene por objetivo reflexionar sobre las posibilidades pedagógicas para una educación primaria antirracista. Se caracteriza como una investigación bibliográfica exploratoria, con enfoque cualitativo y pautado en los Estudios Culturales en Educación. Se verificó la importancia de la educación preescolar en la vida del niño y, en la medida en que reconoce y valora la diversidad escolar, se combate el silenciamiento, invisibilidad e inferioridad de identidades culturales. Podemos tener la oportunidad de caminar hacia las prácticas educativas antirracistas. Para ello, hay la necesidad de que los profesionales involucrados con la educación de los niños analicen críticamente las posturas y expresiones racistas que muchas veces se naturalizan en el cotidiano escolar, así como se les garanticen oportunidades de formación continua con propuestas pedagógicas que promuevan la lucha contra el racismo como uno de sus principales objetivos.

Palabras clave: Educación Preescolar. Relaciones étnico-raciales. Prácticas Antirracistas.

INTRODUÇÃO

As motivações para este estudo são oriundas das reflexões decorrentes de discussões entre discentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGE), ambos vinculados à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Na trama das discussões durante o processo de formação, foi sendo confeccionada, inicialmente, uma analogia entre a lenda que trata de um famoso elemento africano, o tecido *Kente*, e as possibilidades de tecer práticas educativas na perspectiva antirracista, mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil.

3180

Trazendo as aprendizagens que as lendas africanas podem nos oferecer, a tradição africana retrata que este tipo de tecido foi feito pela primeira vez por dois amigos *Ashantis*⁴ que saíram para caçar em uma floresta e encontraram uma aranha fazendo a sua teia. Os amigos viram a aranha por dois dias, em seguida, voltaram para casa e implementaram o que tinham visto. Utilizando-se de muitas cores, uma variedade de padrões do tecido *Kente* foi sendo inventada, cada um dos quais carregados de conceitos e simbologias. A palavra *Kente*, é um termo que advém da palavra fante *kenten*, que significa cesta, nome atribuído pelo modo de produção desse tecido ser parecido com a forma de entrelaçar as cestas.

Levando em consideração essa lenda africana e a importância de suas metáforas, nos envolvemos no sentido de refletir de que forma novas estratégias poderiam ser tecidas no campo da educação que superassem as percepções, comportamentos e estigmas reveladores de preconceitos de motivação étnico-racial que ainda possuem persistentes graus de reprodução no cotidiano escolar com as crianças, desde a mais tenra idade.

⁴ Um importante grupo étnico de Gana, ocupantes da África Ocidental.

Assim, tendo em vista a própria história do Brasil, que fora constituída sob a exploração de negras e negros e que ainda hierarquiza os sujeitos a partir de desigualdades étnico-raciais, nos orientamos a refletir que essa ruptura se torna uma necessidade oportuna e urgente no campo da educação.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, pode ser um terreno fecundo para oportunizar mudanças de paradigma, inclusive no combate e enfrentamento ao racismo com o surgimento de práticas antirracistas. Por isso, ousamos em fazer o seguinte questionamento: Como construir práticas pedagógicas para uma educação antirracista na Educação Infantil?

Compreendendo a analogia feita com o tecido *Kente*, esse texto traz reflexões sobre o resgate ao potencial crítico e criativo dos educadores, buscando estimular a proposição de estratégias para tecer novas práticas que coadunem com o enfrentamento ao racismo nas instituições de Educação Infantil, e estas possam reverberar nas demais instâncias sociais.

Para tanto, este estudo se caracteriza enquanto bibliográfico, exploratório e de abordagem qualitativa, compreendendo que este tipo de pesquisa se utiliza de dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores. Sendo assim, “[...] O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Este estudo tem como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas para uma Educação Infantil antirracista. Neste intento, é importante destacar que no decorrer desta leitura, nos engajamos também a refletir sobre nossas próprias experiências enquanto educadores da Educação Básica, em que foram percebidas muitas práticas discriminatórias impressas num racismo velado que para ser enfrentado necessita ser, primeiramente, descortinado.

Por isso, a perspectiva teórica adotada neste estudo se dá a partir dos Estudos Culturais em Educação. Podemos entender essa perspectiva de estudo como um “campo de investigação que busca problematizar as concepções contemporâneas sobre as identidades culturais” (BALISCEI; AZEVEDO; CALSA, 2020, p. 3). Neste tipo de estudo são levadas em consideração as questões culturais que envolvem as variadas dimensões dos sujeitos sociais como a exemplo as questões relacionadas à classe, etnia, raça e nacionalidade.

Este estudo traz, como ordenamento teórico e metodológico, quatro seções. A primeira seção se caracteriza como presente introdução. Na segunda seção se tornou fundamental apontar os fios históricos que compõem a rede das relações sociais em que se ampara o racismo,

compreendendo o local destinado às crianças negras no Brasil e à educação desses sujeitos, estigmatizados pelo processo de escravização. Na terceira seção buscamos sugestões para construir práticas pedagógicas para a Educação Infantil numa perspectiva antirracista. Em seguida, apresentamos as considerações finais, que se constituem enquanto um convite para novas reflexões e construções de possibilidades para uma Educação Infantil que corroborem com a superação do racismo.

As Crianças Negras no Brasil e a Educação Infantil

Para pensarmos numa Educação Infantil antirracista, é primordial conhecer e assumir que o processo histórico de exclusão a que crianças negras estiveram sujeitas retrata violências e desigualdades sociais que ainda persistem na atualidade.

Essa exclusão se inicia desde a chegada dos europeus ao Brasil, pela educação no período colonial, constituída pelos jesuítas, que intentava uma adequação dos povos nativos à civilização justificando esse controle através da necessidade de doutrinação ao catolicismo. Há de se compreender que a educação de crianças negras no Brasil Colonial é considerada como um fenômeno residual, pois alguns poucos “filhos dos escravos pertencentes aos missionários-fazendeiros também foram educados nas escolas concebidas pelo *Ratio Studiorum*” (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 472).

A criança negra, geralmente, figurava enquanto mero objeto, submetidas a um processo brutal de aculturação gerada pela visão cristã de mundo. Tradicionalmente, elas eram trocadas ou vendidas para exercer a continuidade da escravização que garantia os meios de produção de riqueza dos colonos que aqui fecundavam não apenas suas terras, mas seus povos através de recorrentes tentativas de dominação de corpos e de sua cultura.

A historicidade da infância negra brasileira se constituiu também pelo discurso em que se apoiou o atendimento às crianças menores de seis anos no Brasil, iniciado com a assinatura da Lei do Ventre Livre. Mais tarde, a ideia de creche foi incorporada para que, segundo Pardal (2005, p. 65), “o povo, ignorante de tudo e não sabendo como se servir dessa arma terrível que é a liberdade, pudesse ser bem orientado”. Dessa forma, esse caráter de doutrinação e controle atravessa toda a história das práticas educacionais para a infância no Brasil.

Considerando que o ensino público só foi instalado e, ainda assim, mesmo de forma precária, durante o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII e no século XIX, os filhos de negros pobres tinham uma orientação voltada para constituírem-se em

cidadãos úteis e produtivos, “transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho” (DEL PRIORE, 2010, p.12).

Del Priore (2010, p. 57) aponta ainda que a escola pública proibia seus assentos às crianças escravas e “Às pobres, provavelmente mulatas e negras, reservava espaço quando se tratavam daquelas que demonstravam acentuada distinção e capacidade”. A autora também destaca que no final do século XIX, com a proclamação da República, a perspectiva brasileira de “Ordem e Progresso” contrastava com infância negra, sob um olhar de desconfiança que “prometia desordem e atraso” (p. 65).

Por muito tempo a educação de crianças brasileiras esteve relegada às práticas assistencialistas, e nos planos de intervenção político-social do Estado brasileiro, não cabia o reconhecimento da criança e suas diversidades, entre elas: das crianças negras, indígenas e pobres, a infância enquanto uma etapa de desenvolvimento humano com especificidades que permitissem subsidiar o crescimento cognitivo, afetivo e social, cabendo a esses sujeitos práticas que se restringiam aos cuidados e higiene.

Essas práticas tiveram como cerne o movimento higienista, pautado na ideologia do racismo, que chegou ao Brasil no início do século XX, regido pelo modelo europeu, e fora utilizado pelas instituições de atendimento às crianças como controle da saúde infantil numa perspectiva de higienização do negro e da pobreza. Rosemberg (2000) relata processos de exclusão de crianças negras e pobres resultantes de políticas de expansão da Educação infantil implementadas pelo governo brasileiro, apontando ainda que:

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil (ROSEMBERG, 2011, p. 18).

A partir da Constituição de 1988, com a ampla atuação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos profissionais da educação, a Educação Infantil passa a ser garantida como um direito de todas as crianças, embora ainda fosse atrelada às práticas de cunho assistencialista e tendo em vista minimizar os riscos sociais.

Com o intuito de reafirmar a democratização e garantir os direitos das crianças, entrou em vigor em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), que é

considerado um marco na proteção da infância e tem como base a doutrina de proteção integral. Nesse sentido, toda a criança, portanto, é considerada sujeito social que aprende e se desenvolve diante das relações estabelecidas em sociedade e essas relações ganham um espaço de maior dimensão na escola.

Ressalvamos ainda que a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), definiu-se e regularizou-se o sistema de educação brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e foi assegurado o direito ao ingresso escolar com propostas voltadas especificamente a cada faixa etária, reconhecendo e respeitando a particularidade da etapa de vida que caracteriza a infância e suas diversas formas de existência.

Foi também a partir da LDB (BRASIL, 1996), que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, demonstrando a maior preocupação e valorização para com a primeira infância, assim como a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), documento que se constitui como um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico com a finalidade de promover e ampliar o direito da criança na instituição escolar, atendendo também as necessidades e respeitando as suas particularidades. O RCNEI compreende que a criança “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]” (BRASIL, 1998, p. 21).

3184

Percebemos um esforço das políticas educacionais brasileiras, para a ruptura do estigma de incapazes ou inferiores, no qual as crianças foram por muito relegadas, na busca pela superação do adultocentrismo, pois como apresenta Rosemberg (1976, p. 1467), para a “sociedade centrada no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialmente a promessa”. A própria Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 8) esclarece que “[...] as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura [...].

A partir desse olhar, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019), que cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, define que a criança se constitui enquanto:

[..] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 18).

As DCNEI (BRASIL, 2010) apontam ainda que as propostas pedagógicas devem ser organizadas para assegurar “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).

O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013) tem os espaços de Educação Infantil como ambientes potenciais para o enfrentamento a preconceitos ou discriminações que persistem na sociedade, pois considera que na faixa etária de 0 a 5 anos a ação educativa possui um valor primordial na formação da personalidade da criança.

Reconhecemos a importância e o potencial da Educação Infantil para a superação de preconceitos, destacamos, no entanto, que embora haja avanços significativos na intencionalidade das políticas vigentes para o combate ao racismo, corroboramos com Fazzi (2006), quando afirma:

[...] nas interações, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça [...] O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização (FAZZI, 2006, p. 218).

Nesse sentido, é ainda necessário desvelar as exclusões multifacetadas a que as crianças negras e pretas estão dispostas, pois “as crianças negras são triplamente excluídas: pela sua condição infantil (por ser ‘menor’), social (por ser pobre) e pela sua raça e/ou etnia (por ser negra)” (SANTIAGO, 2015, p. 33-34).

Ainda na atualidade, há uma imposição muitas vezes camuflada às crianças negras, que remonta aos ordenamentos coloniais de um branqueamento cultural que busca inscrever nas subjetividades dos sujeitos padrões hegemônicos, como se houvesse a prevalência de uma relação de condicionalidade, como se para serem queridas e aceitas, as crianças fossem obrigadas “a saírem de suas peles, simulando a condição humana-padrão do mundo-branco” (FERNANDES, 2007, p. 3394).

Nessa perspectiva, Souza (2002) aponta que muitas práticas educacionais envoltas nesses ordenamentos promovem efeitos nefastos, que impregnadas às subjetividades das crianças pequenas, faz com que, muitas vezes, as crianças negras, desejem serem brancas, terem cabelos

lisos, rejeitando os elementos que as singularizam e se contrapondo às suas raízes. Assim, compreendemos enquanto um fenômeno que:

[...] ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2014, n.p.).

Assim, deveríamos nos questionar se as práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, sejam para crianças pretas ou não pretas, se embasam num modelo educacional com propósitos de superação ou de reprodução de preconceitos, camuflando ou desnudando os abismos sociais pautados em diferenças que cunham processos de exclusão.

Caso haja a crença de que o silenciamento ou abrandamento sobre essas questões seja a alternativa mais promissora, é importante trazermos à tona o que expõe Djamila Ribeiro (2019, p. 38) ao enfatizar que “[...] o silêncio é cúmplice da violência”. Nessa direção, Gomes (2005, p. 46) destaca que “Essa posição de ‘suposta neutralidade’ só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo. [...]”.

Assim, salientamos que nessa direção, haverá, pois, uma contribuição para o afastamento da cultura e história negra na educação infantil, para a exclusão dessas crianças das experiências sociais que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades e um distanciamento para situações permissíveis à aceitação e valorização de si mesmas e de sua ancestralidade.

Como ressalta Almeida (2018, p. 40) “[...] A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” por isso, em busca de uma via contrária a esse caminho silencioso, apontamos a necessidade de trilhar pelo reconhecimento do racismo em nossa sociedade com vistas a buscar rumos para além de práticas não racistas na Educação Infantil, mas que também sejam antirracistas.

Construindo novas possibilidades para uma Educação Infantil antirracista

A Educação Infantil é a porta de entrada para a Educação básica. Os sujeitos e valores ali encontrados podem se tornar referências significativas para as relações intra e interpessoais da vida das crianças. Por isso, corroboramos com Cavalleiro (2012) ao significar a escola como um dos primeiros espaços onde as crianças negras passam pelos confrontos inter-raciais iniciais. É nas instituições escolares que muitas crianças se colocam diante de uma diversidade maior de sujeitos e de histórias de vida, pois lá, muitos, pela primeira vez:

[...] aprendem a olhar e a serem olhados, aprendem a ouvir, a falar e a calar, aprendem a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitem os indecentes; aprendam o quê, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas habilidades e outras não... E todas essas lições são atravessadas pela diferença, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 1997, p. 61).

Desta forma, a Educação Infantil se estabelece enquanto palco de múltiplas interações e descobertas, em que o desenvolvimento biopsicossocial e afetivo dos sujeitos está em cena. Nas variadas interações com sujeitos diversos estão incutidas relações de poder e que não podem ser camufladas por ideias que se amparam a infância numa perspectiva puramente desguarnecida de conflitos, “como uma espécie de espaço utópico, associada a inocência, ingenuidade, pureza, sensibilidade, desproteção, como um tempo de felicidade, onde reina o que há de mais puro e bom” (FELIPE, 2006, p. 204-205).

Assim como nas demais instâncias sociais, as relações de poder se constroem e reconstroem, circundando as relações entre os sujeitos. E essas posições de poder ocorrem tanto entre as crianças e os adultos presentes nas instituições escolares, como entre elas e seus pares. Nessa perspectiva:

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos - entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc., confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atea [...] (FARIA, 2006, p. 87).

Compreender essas relações e assumir a existência de conflitos no universo educativo das crianças se torna ponto crucial para criar condições de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais na Educação Infantil. Dessa forma,

Teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias(o)s envolvidas(o)s nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas(o)s e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 1997, p. 64-65)

Para sermos capazes de enfrentar esse desafio, se torna fundamental que educadores assumam o compromisso e responsabilidade em nutrir um ponto de vista crítico em exercício sobre as práticas no cotidiano escolar, pois “Há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas” (GOMES, 2007, p.18). Este exercício parte da compreensão de que as práticas pedagógicas são aquelas “que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas

educacionais solicitadas/requeridas por toda comunidade social” (FRANCO, 2012 *apud* SOUZA, 2016, p. 39).

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas poderiam se dirigir ao reconhecimento e valorização das diferenças presentes entre os indivíduos e os grupos sociais, por exemplo, pela questão da diferença física, histórica, social e cultural. Por isso, os profissionais envolvidos com a educação de crianças necessitam refletir sobre as práticas que exercem no cotidiano escolar e sobre de que forma reproduzem ou não valores e atitudes requeridos por uma transformação social que tenha como base a valorização da diversidade, entendendo esta, como afirma Munanga (1996), enquanto uma “riqueza coletiva”.

Em meio a essa riqueza, estão as crianças negras e pretas que compõem a maior parte dos alunos da rede pública de ensino brasileira. Destacamos que estas abordagens precisam estar não no silenciamento ou na equivocada percepção de que as crianças não conseguem, não podem ou mesmo não deveriam tratar desses assuntos, mas sim, no reconhecimento das opressões, no diálogo, com vistas à sua superação, visto que a escola, com o discurso de igualdade como intenção, torna-se um espaço fértil para que o “racismo silenciado” (MUNANGA, 1996) entre em ação.

As crianças negras são cotidianamente violentadas e destituídas de sua negritude, criando-se a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejantes de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Nesta perspectiva, a construção de uma educação positiva para as relações étnico-raciais deve iniciar desde à suas primeiras vivências no ambiente escolar, visto que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e cultura brasileira (BRASIL, 2013, p.48-49).

Assim, esse espaço educacional apresenta a oportunidade de cocriar uma educação que valorize a cultura afro-brasileira e africana, e que potencialize a participação do/a negro/a na formação da sociedade brasileira. Uma pedagogia descolonizadora que só é possível quando reveladas as opressões que lhe circundam, pois

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e /ou aprendidos, implica tanto um esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2018, p. 96).

Dessa forma, uma pauta do currículo antirracista, não encontra eco nas cadeias do autoritarismo, que ainda persiste nas relações sociais, inclusive na dinâmica das escolas da Educação Infantil (AMARAL, 2013) e por isso há engajamento para conceber propostas que estejam preocupadas em não reproduzirem práticas pautadas no adultocentrismo e no racismo, o que induz a nos questionarmos sobre a possibilidade de “escutas e olhares invertidos” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis, e também problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na Educação Infantil (SANTIAGO, 2014, p. 112).

Por isso, se determina como uma prática na Educação Infantil, a utilização de expressões que venham a colaborar com o reconhecimento e valorização cultural africano e afro-brasileiro, pois “é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história” (MUNANGA, 1986, p. 23). Nesse sentido, é fundamental que sejam incentivadas propostas educacionais que trabalhem a partir de uma relação de pertencimento e empatia pelas heranças pretas que correm também pelas veias de nosso cotidiano, em nossos hábitos, costumes e tradições.

Isso remete a não acolher as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras envoltas por camadas de preconceitos ou mesmo travestidas de inexistência, ocultando as problemáticas que envolvem as relações étnico-raciais. Em concordância com essa compreensão, faz-se necessário a implementação de ações pedagógicas pautadas na criticidade e no entendimento plural acerca da cultura. Neste caso especificamente da cultura negra, em que Gomes (2003, p.77) nos chama atenção que

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore.

Essas manifestações, se expressam de maneira mais intensa na educação de crianças, através de vivências nas festas e tradições populares, tão presentes na cultura brasileira, em que ainda há, em muitas ocasiões a recusa em participar dos próprios profissionais da Educação Infantil. Estas recusas são muitas vezes motivadas por intolerância religiosa, visto que a opressão cunhada a partir da dualidade, assentada pelos princípios cristãos, como a exemplo do bem e mal, repercute nas práticas de grande parte dos professores, fazendo sucumbir quaisquer possibilidades de abordagem de temas cuja orientação não se revele em consonância com seus próprios princípios.

Cabe ressaltar aos professores e professoras que a Educação no país é laica, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por isso, há sim, o compromisso em oportunizar aos educandos, aprendizagens que partam para além de motivações ou satisfações pessoais, mas sim, a partir de intencionalidades que potencializem a compreensão de que, como princípio ético, o campo da Educação atravessaria a diversidade em amplas dimensões de um país cuja desigualdade social é pilar de preconceitos e estigmas historicamente constituídos.

Outro ponto significativo, é abordar a importância e aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a qual introduziu nos currículos os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileiras. Embora seu texto oficial especifique o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, compreendemos a importância desta lei para a educação de crianças pequenas e bem pequenas, na constituição de valores e práticas que visem à superação de preconceitos. Assim, há importância da abordagem sobre temas que se interlocuem com as relações étnico-raciais, podem e devem estar inscritas nas propostas metodológicas das escolas de Educação Infantil, que não só se proponham “[...] a trabalhar o nível cognitivo, mas também o afetivo, atitudinal e comportamental. [...] É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar (CANDAUI, 2011, p. 252).

Por isso, há de analisar e refletir sobre as posturas e expressões que muitas vezes se naturalizam no cotidiano escolar, como a exemplo a utilização de termos arraigados de estigmas raciais como a exemplo⁵: “da cor do pecado”, “inveja branca”, “dia de negro”, entre tantas outras. Nesse sentido, há importância e urgência em garantir processos de formação continuada de professores que não silenciem e tematizem questões relacionadas ao racismo e às práticas antirracistas.

Neste viés, Ribeiro (2019) também compreende um empenho de maneira efetiva nos espaços escolares, que traga a temática de forma transversal, inscrito em variados campos do conhecimento. Para isso, se faz necessária e urgente a formação docente e a interlocução das políticas públicas que se comprometam com a pauta para sua implementação.

Portanto, reconhecendo a Educação Infantil como um tear potencialmente criativo para a construção de práticas antirracistas e a importância sócio-histórica e cultural das crianças para a reelaboração do mundo e da superação das problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais é importante que os professores e professoras da Educação Infantil passem a analisar de maneira crítica e reflexiva suas práticas cotidianas com as crianças e busquem espaços e tempos

⁵ Estas expressões foram encontradas durante a trajetória no exercício da docência em escolas de Educação Básica.

para diálogos que apontem para novas possibilidades de atuação de combate ao racismo e para a formulação de práticas antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a Educação Infantil como um tear potencialmente criativo para a construção de práticas antirracistas e a importância sócio histórica e cultural das crianças para a superação das problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais, este trabalho buscou refletir sobre as possibilidades pedagógicas para uma Educação Infantil antirracista.

Há emergência em combater valores colonizadores que geram nas crianças negras insegurança e negação de si próprias, pois as argumentações que as inferiorizam desde a mais tenra idade são levadas pelas relações sociais durante suas vidas e podem tolher a sua capacidade de atuação e transformação no mundo.

Dessa forma, verificou-se a importância da Educação Infantil na vida da criança e, na medida em que reconhece e valoriza a diversidade de cada um dos sujeitos que compõem seus espaços escolares, e se combate o silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de identidades culturais, podemos ter a chance de caminhar rumo às práticas educativas antirracistas.

3191

Para tanto, ressaltamos que há necessidade de que os profissionais envolvidos com a educação de crianças analisem criticamente as posturas e expressões racistas que muitas vezes se naturalizam no cotidiano escolar e que possam ter garantidos momentos de formação continuada de professores que tematizem as relações étnico-raciais.

Assim, esperamos que este estudo possa contribuir com subsídios importantes para a formulação e implementação de práticas pedagógicas, de leis, políticas, e programas nas áreas de Educação Infantil, que tenham o combate ao racismo como um de seus princípios basilares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMARAL, Arleandra Cristina. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BALISCEI, João Paulo; AZEVEDO, Laiana; CALSA, Geiva. “Macho como um touro”. Pedagogias culturais de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 01-29. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. II, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. [Entrevista concedida a Lazaro Ramos]. **Portal Geledes**, 4. set. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio>. Acesso em: 10-05-2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DEL PRIORE, Mary. **A história das crianças do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FARIA, Ana Lúcia. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 279-288, jan./jun. 2006.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 201-223, jan./jun. 2006.

- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global. 2007.
- FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.
- GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações racismo Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 39-62.
- GOMES, Nilma. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia. (org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNANGA, Kabenguele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp/Estação Ciências, 1996.
- PARDAL, Maria Vittoria. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-70.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1467-1471, 1976.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, Antonio; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: Ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 127-164.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.
- SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 33, n. 64, p. 31-47, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOUZA, Yvone. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, Maria Antonia. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In: SILVA, Maria Cristina (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores*. Curitiba: UTP, 2016. p. 38-65.