



AS CRIANÇAS PEQUENAS DA MANGUEIRA (RJ): CORPOREIDADE, TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Míghian Danae Ferreira Nunes¹

Patrícia Sodré dos Santos²

Resumo: Este artigo tem interesse em demonstrar como os documentos legais que tratam da educa o para as rela es étnico-raciais, produzidos tanto a partir das lutas políticas do movimento negro, quanto pelos debates acad micos alcançam as crianças pequenas negras e colaboram na tessitura de novas práticas no cotidiano de uma institui o de educa o infantil na Mangueira, território negro localizado no Rio de Janeiro (RJ). Para este feito, analisamos as legisla es e documentos que entendemos como mais importantes para a garantia do direito   educa o para as rela es étnico-raciais desde a creche, costurando estas análises   apresenta o do trabalho pedagógico com uma turma de crianças pequenas. Consideramos que   possível, assim, que as legisla es colaborem para que as a es pedagógicas para/com beb s e crianças pequenas sejam construídas a partir de suas referências de seu pertencimento étnico-racial.

Palavras-chave: Educa o para as rela es étnico-raciais; Educa o Infantil; Crianças Negras; Território Negro.

THE SMALL CHILDREN OF MANGUEIRA (RJ): CORPOREITY, TERRITORY AND EDUCATION FOR RACE RELATIONS SINCE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This article is interested in demonstrating how the legal documents dealing with education for ethnic-racial relations, produced both from the political struggles of the black movement and through academic debates, reach young black children and collaborate in the fabrication of new practices in the daily life of an early childhood

¹ Professora da Universidade da Integra o da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Mal s (BA), doutora em Educa o (FEUSP). E-mail: mighiandanae@unilab.edu.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4799-3110>

² Professora de Educa o Infantil do Munic pio do Rio de Janeiro, Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio, Especialista em Doc ncia na Educa o Infantil e mestranda pela UFRJ. E-mail: patriciasodre@hotmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7472-9433>



education institution in Mangueira, a black territory located in Rio de Janeiro (RJ). For this purpose, we analyzed the laws and documents that we believe to be the most important for guaranteeing the right to education for ethnic-racial relations since the daycare center, tailoring these analyzes to the presentation of the pedagogical work of a group of young children. We consider that it is possible, therefore, that the legislation collaborate so that the pedagogical actions for babies and young children are built from their references of their ethnic-racial belonging.

Keywords: Education for ethnic-racial relations; Child education; Black Children; Black Territory.

LOS NIÑOS PEQUEÑOS DE MANGUEIRA (RJ): CORPOREIDAD, TERRITORIO Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES RACIALES DESDE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Este artículo está interesado en demostrar como los documentos legales relacionados con la educación para las relaciones étnico-raciales, producidos tanto por las luchas políticas del movimiento negro como por los debates académicos, llegan a los niños negros y colaboran en la fabricación de nuevas prácticas en la vida cotidiana de una institución de educación infantil en Mangueira, un territorio negro ubicado en Río de Janeiro (RJ). Para este propósito, analizamos las leyes y documentos que creemos que son los más importantes para garantizar el derecho a la educación para las relaciones étnico-raciales desde la guardería, adaptando estos análisis a la presentación del trabajo pedagógico de un grupo de niños pequeños. Consideramos que es posible, por lo tanto, que la legislación colabore para que las acciones pedagógicas para bebés y niños pequeños se construyan a partir de sus referencias de super pertenencia étnico-racial.

Palabras clave: Educación para las relaciones étnico-raciales; Educación Infantil; Niños negros; Territorio negro.

LES PETITS ENFANTS DE MANGUEIRA (RJ): CORPORÉITÉ, TERRITOIRE ET ÉDUCATION AUX RELATIONS RACIALES DEPUIS LA PETITE ENFANCE

Résumé: Cet article propose de démontrer comment les documents juridiques traitant de l'éducation aux relations ethno-raciales, produits à la fois à partir des luttes politiques du mouvement noir et à travers les débats académiques, atteignent des jeunes enfants noirs et contribuent à l'élaboration de nouvelles pratiques dans la vie quotidienne dans une école d'éducation de la petite enfance à Mangueira, un quartier noir situé à Rio de Janeiro (RJ). Pour cela, nous avons analysé les lois et les documents que nous estimons les plus importants pour garantir le droit à l'éducation aux relations ethno-raciales depuis la crèche, en adaptant ces analyses à la présentation du travail pédagogique d'un groupe de jeunes enfants. Nous considérons qu'il est donc possible que la législation colabore pour que les actions pédagogiques pour les bébés et les jeunes enfants se construisent à partir de leurs références à leur appartenance ethnique et raciale.

Mots clés: Éducation aux relations ethno-raciales; Éducation des enfants; Enfants noirs; territoire noir.



INTRODUÇÃO

As legislações que versam sobre a educação para as relações étnico-raciais (ERER) fazem diferença para a vida de crianças pequenas negras? Como as políticas da educação infantil integram o debate das ERER e podem colaborar com uma experiência em ambientes educativos mais inclusiva para as crianças que frequentam as instituições de educação infantil brasileiras? Este artigo tem interesse em demonstrar como os documentos legais que tratam da educação para as relações étnico-raciais, produzidos tanto a partir das lutas políticas do movimento negro, quanto dos debates acadêmicos, alcançam as crianças pequenas negras e colaboram na tessitura de novas práticas no cotidiano das instituições de educação infantil.

Para demonstrarmos como as legislações podem ganhar força em espaços educativos, falaremos aqui de uma creche pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação (RJ) que atende em período integral, no horário de 8h às 16h, a 97 crianças matriculadas e agrupadas conforme a idade, em turmas de berçário (1 ano até 1 ano e 11 meses), maternal I (2 anos até 2 anos e 11 meses) e maternal II (3 anos até 3 anos e 11 meses).

Neste texto, analisamos as legislações e documentos mais importantes para a garantia do direito à educação das relações étnico-raciais desde a creche, costurando estas análises à apresentação da rotina de trabalho pedagógico de uma turma de crianças pequenas, que pôde experimentar vivências na creche que levaram em conta seu pertencimento étnico-racial.

Consideramos que é possível, assim, que as legislações colaborem para que as ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas sejam construídas a partir das referências de seu pertencimento étnico-racial, incluindo as experiências das crianças em seus territórios.

Além disso, vemos que ao mesmo tempo em que as legislações podem fortalecer o trabalho da ERER na educação infantil, as práticas pedagógicas que utilizam-nas como suporte acabam por alimentar as lutas e os debates teóricos instalados sobre acesso e oportunidade à educação de qualidade e sem racismo no Brasil, tornando a circularidade um elemento importante para que a luta antirracista alcance as crianças pequenas.



Desta forma, a alteração nº 10639/03 à Lei 9394/96, assim como o Parecer nº 03/2004 CNE/CP e a Resolução nº 01/2004 CNE/CP, que a regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são o esteio para a constituição de legislações específicas no âmbito da educação infantil brasileira, legislações estas que serão apresentadas na primeira parte deste artigo, costuradas à apresentação do trabalho pedagógico com uma turma de crianças pequenas na segunda parte do texto.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: DANDO AS MÃOS

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a garantia legal do direito à educação infantil às crianças como dever do estado, o direito das crianças à educação infantil foi também reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996, LDBEN); considerada nossa carta magna, ao instituir a educação infantil a primeira etapa da educação básica. Em 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59, a obrigatoriedade da oferta de educação básica por parte do estado a partir dos 4 anos é definida; já a alteração da Lei 9394/96, a Lei nº 12.796/13, obriga também as famílias a realizar as matrículas das crianças a partir desta idade. Percebe-se que estas obrigatoriedades colaboraram para que os municípios aumentassem a oferta de vagas para as crianças em idade de pré-escola pois, quando olhamos os dados do INEP 2019 separando creche e pré-escola, vemos que a fase da pré-escola, na maioria dos municípios brasileiros, conta com maiores taxas de oferta de vagas e, por consequência, maior taxa de matrícula.

Sabemos que todas as crianças brasileiras acabam por ser atingidas por estas legislações, mas, entendemos que crianças negras, que fazem parte de grupos sociais economicamente desfavorecidos (PAULA, 2012), quando acessam a educação infantil são, em sua enorme maioria, através de equipamentos públicos e, desse modo, sentem de forma contundente as decisões que o estado brasileiro para a implementação das políticas.

É nesse sentido que a alteração nº 10639/03 à Lei 9394/96, assim como o Parecer nº 03/2004 CNE/CP e a Resolução nº 01/2004 CNE/CP, que a regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para



o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao afirmarem a importância da formação de uma consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e direitos e de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações são importantes para garantir que as crianças negras pequenas tenham direito à aceder uma educação pública que se ocupe de formular ações pedagógicas cotidianas que levem em consideração as referências calcadas em suas experiências de vida, que incluem as culturas infantis e o pertencimento ao grupo racial negro.

Quando olhamos para a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e nela buscamos o conteúdo que se relaciona com a educação para as relações étnico-raciais, encontramos ecos desta preocupação quando lemos os artigos sobre como devem ser as propostas pedagógicas para a educação infantil.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às **diferentes culturas, identidades e singularidades**”.

Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica [...]

V –construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta **com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.**

Art. 8º. § 1º [...] 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:

(...) 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;**

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil [...]

VII - **possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade** (BRASIL, 2009, grifos nossos).

A legislação utiliza-se da palavra “rompimento” para indicar qual é a ação mais coerente a ser tomada quando relações de dominação surgem no cotidiano das instituições de educação infantil. As diretrizes, assim, dialogam com as lutas impetradas por diversos



movimentos sociais - o movimento negro, os movimentos de mulheres - e nos orientam que os espaços educativos incluam, a partir da proposta pedagógica que organizam, todas as pessoas nesses espaços, que deve estar afinada com escolhas que apontem para a construção de uma pedagogia que entenda a diferença como realização da liberdade (SILVÉRIO, 2006). Ora, se a legislação, que muitas vezes é vista como algo engessado ou que não dialoga com as realidades presentes nas instituições, nos convoca a romper – movimento de completa recusa – com relações de dominação entre pessoas de diferentes idades, classes, gêneros, região, língua e território, pensar propostas pedagógicas que se dediquem a elaborar ações efetivas de combate ao racismo, de inclusão social, de respeito à diferença não deveriam ser vistas como algo extraordinário ou mesmo revolucionário, mas sim algo da ordem do dia das nossas atividades como professoras de educação infantil.

Direcionar às professoras ao rompimento de padrões sociais arraigados em modelos racistas é algo potente de ser visto numa legislação, o que indica que nem todos os documentos legais são apenas textos estéreis, sem uso ou sem conexão com nossas aspirações intensas de transformação social. Professoras ou gestoras de instituições de educação infantil, podem olhar para estes documentos legais, buscando referências que deem suporte ao trabalho no combate ao racismo ou indo para além das brechas que encontramos para alocar aí nossas lutas.

Em 2013, temos mais uma alteração da LDBEN com novas contribuições para o debate das ERER na educação infantil. É a alteração nº 12.796, que inclui no artigo terceiro da referida lei mais um inciso:

Dos princípios e finalidades da educação nacional:

Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, 2013, grifo nossos)

Definir que a educação nacional tenha em seus pressupostos um ensino com base na diversidade étnico-racial é propor uma educação que, desde a educação infantil, pense estratégias e metodologias de ensino que versem sobre as experiências das crianças presentes às instituições educativas, o que inclui as crianças negras. Esta ordenação significa alterar não apenas o conteúdo daquilo que mostramos às crianças, mas também o modo em que o fazemos; ao retornar ao texto do Parecer nº 03/2004 CNE/CP já citado



aqui, vemos que a orientação aos cursos de formação de professoras e de outros profissionais de educação é que tratem

das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (p. 14).

É assim que podemos afirmar que as legislações que temos, ainda que possam não atender completamente as reivindicações do movimento negro em relação à EREER, oferecem subsídio para que profissionais da educação possam realizar práticas pedagógicas condizentes à ideia de uma educação de qualidade sem racismo.

Na segunda seção deste artigo, apresentaremos uma experiência de proposta pedagógica na educação infantil que, em sua elaboração, buscou levar em conta as vivências das crianças pequenas. Demonstra como, de maneira muito acertada, esta legislação foi acionada para fazer valer as experiências de crianças negras numa creche municipal localizada na Mangueira, zona norte do Rio de Janeiro, cujo trabalho pedagógico realizado entre os anos de 2012 a 2018 teve como foco o resgate da história e culturas locais com suas referências. A creche municipal em questão está situada num território que afirmamos ser negro já que, segundo Rolnik (1989), território negro no Brasil é aquele marcado não apenas por uma história de exclusão, mas também pela “construção de singularidade e elaboração de um repertório comum” (não paginado).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA COM AS CRIANÇAS E SEU TERRITÓRIO

A partir dos marcos legais que regulamentam a educação para as relações étnico-raciais apresentados na primeira parte deste texto, destacamos a importância de compreendermos a criança como sujeito histórico e social. Defendemos o lugar da educação infantil como etapa diferenciada em seus processos, não sendo definidas apenas pela faixa etária e desenvolvimento biológico e cognitivo das crianças, mas sim, levando



em consideração seus processos subjetivos, as relações com outras crianças, com os/as adultos/as e com o meio social.

Dessa forma, precisamos ampliar a concepção da criança - a criança não apenas recebe as coisas do mundo, mas também cria e transforma, ou seja, é constituída na cultura e é produtora de cultura (CORSARO, 2001; JAMES & PROUT, 1990). Essa perspectiva nos ajuda a olhar e escutar a “criança que sai da condição de in-fans e ganha a palavra” (CORSINO, 2003, p. 271). Ao concordar com esta afirmação, devemos ressaltar que esse olhar para criança como sujeito que pensa, fala, cria e propõe não significa “dar voz”, visto que este pensamento anularia toda potencialidade da criança enquanto sujeito da palavra e enfatizaria uma relação do/a adulto/a que ensina e da criança que recebe. As crianças têm voz, individual e coletivamente, pelas quais expressam seus interesses, sendo necessário para isso que estejamos inclinadas à ouvi-las e considerarmos o que expressam na construção de ações que serão sentidas por elas e por nós, seja na creche ou em casa.

Dito isso, nossa intenção é registrar como as normativas legais nos deram base e substrato para o trabalho das EREER no processo de construção da proposta pedagógica, a partir dos registros de uma das autoras, enquanto professora de educação infantil de uma creche municipal, localizada na Mangueira, zona norte do Rio de Janeiro, no período entre 2012 e 2018, de modo a explicitar fatores importantes nessa construção: a) a organização do tempo e espaço; b) revisão dos valores que permeiam nossa prática pedagógica; c) a favela da Mangueira como lugar nos projetos; d) renovação do acervo literário e materiais; e) planejamento baseando-se na criança como centro do currículo da educação infantil e f) as trocas coletivas e os diversos registros que originaram uma documentação pedagógica. Falaremos de cada uma delas no texto que se segue. Além disso, apresentaremos alguns momentos de trabalho pedagógico das crianças da turma de Maternal II (crianças de 3, 4 anos) no ano de 2018.

A creche em questão é um espaço adaptado e pequeno, tendo a organização do tempo e do espaço sido importante para marcar o início de nossas mudanças. O (re) planejamento do espaço físico e das ações sido feito dentro das possibilidades, mas, ainda assim, marcou mudanças nas práticas.

Antes de começarmos as mudanças, nas turmas do Maternal I e II, havia 6 mesas e 25 cadeiras, uma para cada criança, o que dificultava a circulação pelo espaço;



diminuímos para 2 mesas com 12 cadeiras (6 para cada mesa). Colocamos os brinquedos e livros à disposição das crianças, reutilizando caixotes, móveis e prateleiras na altura delas (antes eles ficavam guardados no alto, em estantes). Acrescentamos 2 casas de papelão (caixa de fogão) confeccionadas pelas crianças, cama de *pallet* com almofadas e tecidos. Esse movimento se deu a partir das reflexões que tivemos sobre tornar a creche um espaço da ludicidade e não um lugar de preparação para o ensino fundamental, rompendo com a estrutura anterior, na qual as mesas e cadeiras pareciam indicar e delimitar que as crianças ficassem sentadas o tempo todo.

Essa mudança intencionava tornar a creche um espaço pensado para as crianças, fazendo com que elas sentissem e interagissem, em conformidade com referenciais curriculares da educação infantil (RCNEI, 1998) que enxergam a creche e a pré-escola como um espaço que deve ser interativo. Ao criar brinquedos e espaços (seja com as famílias ou com as/os profissionais da creche), as crianças passaram a explorar cada vez mais os materiais presentes. Interagiam mais entre si, rompendo com a rígida rotina de “todo mundo fazendo tudo igual ao mesmo tempo.” Nesse processo, ao repensar a organização do espaço, do tempo e a valorização das brincadeiras e das interações, as crianças protagonizavam diversas situações e a partir do momento que possuíam autonomia para escolherem os brinquedos e os pares, a inventividade foi ganhando espaço na brincadeira.

Entre 2012 e 2018, realizamos um trabalho com projetos pedagógicos partindo de temas sobre a Mangueira e sobre as crianças, porém muitas das vezes, planejados apenas com os/as adultos/as. No decorrer dos estudos, trocas em equipe e parceria com a gestão da unidade, iniciamos a construção de um currículo que surgia também das brincadeiras e ideias das crianças. Isso se deu porque, ao tomarmos contato com as normativas legais, percebemos como o amparo destas poderiam ajudar na mudança das práticas pedagógicas que tínhamos, já que elas devem considerar as interações, as relações sociais, as práticas cotidianas das crianças, através de diferentes linguagens e valores do território (BRASIL, 2009). Sabemos que as crianças compartilham vivências específicas da Mangueira e elementos de culturas negras através do corpo que brinca, que fala e que conta história. Através do território com memórias passadas de geração em geração, os saberes circulam; tudo isso vimos ser possível na arte do fio para tecer em equipe um currículo compartilhado com crianças, famílias e creche.



Entendemos também que tecer as propostas com as crianças também faz parte do processo de descolonização da educação e das infâncias. É um caminho, uma estratégia para a mudança epistemológica. As crianças, com suas vivências e experiências sociais e culturais, ensinam diariamente o quanto é essencial ter o olhar sensível e a escuta atenta na profissão docente. Assim como destacam Souza; Santiago; De Faria (2018), a colonização, a partir de padrões eurocêntricos, tem efeitos fundantes na docência e nas nossas compreensões e percepções sobre educação e infâncias. É necessário problematizar a posição da profissional que propõe e ensina o tempo todo, do espaço físico escolarizante e dos tempos marcados pela espera das crianças aos comandos dos/as adultos/as.

Segundo Santiago e Faria (2016), o “poder do adulto” sobre a criança é tido também como uma relação colonial. Afirmam que

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. (Santiago e Faria, 2016, p.73)

Além disso, é importante sair da lógica da ausência, do que falta, para o prevailecimento das potências das crianças negras e dos valores que permeiam suas vivências (NUNES, 2017). Para conversar com o corpo que brinca nesta Mangueira, território negro, é preciso romper com uma visão das crianças que parte das pessoas adultas, mudar o olhar e brincar junto, tendo as crianças no centro das ações pedagógicas, reconhecendo as suas produções e culturas infantis.

Vivemos a brincadeira, a musicalidade, a relação horizontal com as famílias, a cooperação, a corporeidade na rotina da creche e no decorrer dos estudos dos marcos legais e referenciais teóricos, destacamos a importância de assumir os valores civilizatórios afro-brasileiros como ponto de partida que orientam as práticas pedagógicas, reconhecendo modos de ser e estar no mundo com referências negras. Circularidade, ludicidade, memória, musicalidade, comunitarismo, energia vital (axé) são alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados pela professora Azoilda Trindade (2010) e que possuem forte ligação com as práticas pedagógicas na educação infantil.



Destacamos a corporeidade e a territorialidade como valores fundamentais para o entendimento de corpo e território afirmados aqui neste artigo. A autora ressalta que não há como colocar a dimensão racional em detrimento da corporal, crianças e adultos/as precisam ser estar no mundo de forma integrada e humanizada. Gomes e Oliveira (2020) em diálogo com Azoilda Trindade, compreendem os valores civilizatórios afro-brasileiros como “políticas de vida” (p. 172), pois se constituem como filosofias e práticas.

Brincar junto e celebrar a vida presente é um caminho também apresentado na filosofia afroperspectivista, a partir das formulações de Renato Noguera (2011, 2014, 2015). Afroperspectividade é uma abordagem filosófica constituída a partir de várias perspectivas, tendo como base três referenciais: afrocentricidade (a partir dos estudos de MolefiAsante); perspectivismo ameríndio (a partir dos estudos de Eduardo Viveiros de Castro) e quilombismo (a partir dos estudos de Abdias do Nascimento). Sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas que têm a infância como conceito-chave. Noguera e Alves (2019) ressaltam que

a afro-perspectividade aponta a infância - como conceito ontológico - como uma condição existencial, uma forma de experiência, um modo de relação e aquilo que nos aproxima de outras espécies vivas, que torna possível aumentar o repertório de possibilidades de viver. Neste sentido, a infância é o que se deve buscar em qualquer projeto de educação (NOGUERA e ALVES, 2019, p. 6).

Ao longo do processo de construção das nossas propostas pedagógicas na creche, vivenciamos a docência como experiência compartilhada com as crianças e seu território, partindo da revisão de valores na possibilidade de uma leitura afroperspectiva dos espaços educativos. Percebemos que é na roda que os saberes circulam, são compartilhados e pertencem a todos, o que faz muito sentido para a concepção de educação infantil defendida aqui.

Como não conseguiríamos falar de tudo que foi produzido nos anos em questão, decidimos escolher alguns momentos de pesquisas das crianças da turma de Maternal II (crianças de 3, 4 anos) de 2018. Neste ano, viajamos pelo mundo das artes (tema do projeto de toda creche) e tecemos nossa proposta pedagógica na turma a partir das indagações, curiosidades, desejos, gostos e demandas das crianças.

ARANHA ANANSE



A viagem começou com a paixão de um grupo pequeno de crianças por aranhas. Imitavam aranhas durante as brincadeiras, faziam aranha de massinha e conversavam entre si. Dessa observação, assistimos vídeos da aranha construindo a teia e as crianças observaram cada movimento do animal, fazendo comentários e perguntas:

Como a aranha costura a teia toda? (Larissa, 3 anos)

De onde sai a linha da teia da aranha? (Ana, 3 anos)

Ela tem agulha na perna?" (Maria, 4 anos)

Sai a teia da barriga dela... (Júlia, 3 anos)

A linha e a teia sai da cabeça da Dona Aranha? (Kauê, 3 anos).

A partir dessas e de outras perguntas, fizemos com elas pesquisas sobre o animal, abrindo uma rede de possibilidades. Algumas crianças compararam o trabalho da aranha ao da costureira, então buscamos mais informações sobre a arte de tecer (costureiras, tecelãs, bordadeiras, etc). Certo dia, Dona Verô, avó da Nara (3 anos), foi buscá-la e as crianças a chamaram de “Dona Aranha”, ficamos sem entender no momento, mas depois nos explicaram que ambas costuram. Em outra ocasião, Dona Verô nos presenteou com roupas para nossas bonecas e a arte da sua costura ficou como referência para turma.

A viagem seguiu quando acrescentamos a estas informações as teias da aranha Ananse, que conhecemos a partir do conto da tradição oral do povo Ashanti, de Gana. Confeccionamos um painel para o baú de história de Ananse, em que as crianças pintaram, desenharam, criando assim uma grande teia. Ainda no embalo das teias de Ananse, criamos nossa “Teia da Amizade”, em que cada criança fez seu autorretrato e com fios de lãs coloridas ligaram pontos entre os amigos e amigas, representando uma grande teia.

SQUEL, A BONECA

Durante as brincadeiras, percebemos que as crianças passaram a nomear as bonecas, sendo uma delas “Squel”, escolha de Evelyn (3 anos). Em uma conversa com toda a turma perguntamos: “*Sabem quem é Squel?*”. Algumas crianças sabiam e outras não, e então começamos as nossas pesquisas. Evelyn, que tem uma vivência no mundo do samba, sendo sua mãe Passista e seu pai Mestre de bateria, nos contou que Squel é o nome da Porta-bandeira da Escola de Samba Mangueira. A bebê Squel passou a fazer



parte da nossa rotina, para além das brincadeiras. Ela começou a frequentar o refeitório durante as refeições, dormir com as crianças, a ouvir histórias etc.

No envolvimento e cuidado com a bebê Squel, as crianças planejaram sua festa de aniversário. “O que teremos na festa?”, novamente perguntamos. As crianças fizeram a lista com comidas, bebidas e convidados. Tiveram a ideia de confeccionar uma bandeira (que lembrava a bandeira da escola de samba com seu verde e rosa) para dançarmos. Prepararam também os convites para entrega em outras turmas (Maternal I e Berçário). As turmas foram muito receptivas, brincaram com a bebê Squel e se propuseram a preparar uma receita para a festa: bolo, docinhos, suco e gelatina natural com as crianças cuidando de cada detalhe. Dona Verô fez uma roupa de porta-bandeira para nossa bebê-boneca usar no dia de sua festa.

Convidamos também a inspiradora do nome da bebê, a “Squel Grande” (como as crianças passaram chamar a Porta-bandeira da escola), através da parceria com o Museu do Samba e com a Quadra da Mangueira. Os músicos do projeto “Batuque Favela, Sacode Mangueira” também vieram para embalar a nossa festa, tocando os instrumentos musicais que fazem parte da bateria da escola de samba. Não foi apenas um evento, mas um encontro para celebrar a arte de ser Porta-bandeira, a arte da percussão e celebrar a potência das crianças, celebrar a vida.

Durante a festa, Ana (3 anos) estava dançando e segurando a bandeira confeccionada pela turma do Maternal II. Enquanto a observávamos, Joana, merendeira da unidade, nos contou que a tia avó de Ana foi uma das primeiras Porta-bandeira da referida escola. Naquele momento estavam circulando memórias ancestrais daquele território, histórias do samba, história das famílias da Mangueira, histórias de crianças que na vivência da creche estavam sendo valorizadas.

A abordagem do tema das relações étnico-raciais na primeira infância possibilita pensar a dimensão curricular e as subjetividades produzidas a partir de uma mudança epistemológica que abre um horizonte de oportunidades. As crianças se conectam com o território em que vivem e se integram ao espaço da creche. Isso pode acontecer no dia-a-dia e não apenas em datas específicas, isoladas e/ou aquelas consideradas “comemorativas”. Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança é um convite a revirar tudo do avesso, sair do lugar. Dessa forma, entende-se a infância como uma categoria social e da história humana, valorizando a forma singular das crianças



significarem o mundo. O reconhecimento da criança como sujeito de cultura, história, linguagem foi o ponto de virada que permitiu a mudança de nossa concepção de creche.

A partir destas alterações, a construção da proposta pedagógica anual passou a ser feita como uma viagem e um convite ao tecer coletivo. O currículo centrado nas crianças não significa que devemos deixar a cargo delas as nossas responsabilidades na formação, mas aprender com elas, a partir da escuta e observação diária, com fontes de diferentes registros (fotos, anotações, relatórios, desenhos etc.), colhendo as pistas necessárias para entender o ambiente que estamos. Quais são os principais gostos, interesses, medos, curiosidades das crianças? Que caminho vamos seguir? O planejamento coletivo exige estudo, observações, trocas constantes com a equipe e com as crianças. Além de reflexões sobre os temas apontados pelas crianças e o tempo necessário para as pesquisas e estudos, existe também a importância de repensar sobre o nosso papel enquanto profissionais da educação infantil nesse processo.

Tendo em vista os marcos legais para EREER e os referenciais teóricos em diálogo aqui no texto, apresentamos a importância das experiências negras e as culturas infantis como ponto de partida no cotidiano da educação infantil. Com mais interações, brincadeiras e oportunidades de escolhas, as crianças exerceram seus direitos de participar de ambientes estimuladores, de oferecer e não apenas receber. Ao longo dos anos, estamos aprendendo a tecer uma grande teia. Não se dá no improviso e nem na manipulação dos/as adultos/as para chegar a determinados lugares, mas sim tecendo uma história junto com as crianças e sua territorialidade, compartilhando assim experiências de aprendizagem que marcam não apenas a vida das crianças, mas de todas as pessoas que dela fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a história da luta da população negra no Brasil ainda é invisibilizada pelos currículos e pelas teorias educacionais vigentes, fruto do processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos que se tornaram dominantes em detrimento de outros, sob formas explícitas e simbólicas de força e violência. É certo que, para vermos estas histórias sendo contadas em instituições educativas, é preciso um olhar atento das profissionais da educação presentes neste espaço, incluindo nas propostas



pedagógicas possibilidades de reelaboração contínua daquilo que estamos oferecendo às crianças, abrindo espaço para aquilo que as crianças trazem a partir de suas experiências.

Vemos que atitudes como essas trazem possibilidades de mudanças epistemológicas e políticas no que se refere o trato da questão étnico-racial na teoria educacional nos espaços educativos, como aponta Nilma Lino Gomes (2012) não podemos esquecer, ainda que as legislações aqui apresentadas também são enfáticas quando cobram de nós uma postura de rompimento com as mais diversas formas de dominação, colaborando assim para a construção de práticas em que as relações horizontais sejam celebradas.

A partir do debate apresentado na primeira e segunda seção, tecidas através da prática pedagógica vivenciada numa turma de educação infantil, gostaríamos de encerrar este texto trazendo reflexões sobre como a legislação EREER já na educação infantil brasileira pode colaborar na elaboração de propostas pedagógicas mais inclusivas das referências das crianças que frequentam este espaço, principalmente as crianças negras.

Isto posto, entendemos que para garantir a efetivação da legislação com relação às políticas públicas para a educação infantil e a educação das relações étnico-raciais, é importante pensar numa formação continuada e extensiva para professoras, corpo técnico, gestão, famílias e comunidade; continuada porque ela não deve acontecer apenas no início de nossa vida profissional e extensiva porque ela deve abranger outros grupos que habitam os espaços educativos, como as famílias e as comunidades que estão ao redor da instituição. É importante também repensar a arquitetura/estrutura das instituições de educação infantil, para que ela se torne um espaço em primeiro lugar das crianças e que, ainda que não tenha sido feito pensado nas crianças, que possa ser adaptado para elas, que devem ver e ser vistas ali, nas representações e escolhas feitas pelo corpo técnico/docente.

O investimento em aquisição (e produção) de materiais didáticos-pedagógicos que contribuam para práticas qualitativas em conformidade com as políticas públicas para EREER deve estar presente como um dos objetivos das instituições de educação infantil. Quando puder dispor de verba para decidir quais livros e/ou brinquedos irá comprar para disponibilizar nos espaços educativos, deve se preocupar que as crianças negras se vejam em tais materiais. Entendemos também que repensar a avaliação institucional na educação infantil, que pode ser feita de maneira democrática a partir dos pressupostos elencados



nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), com a participação de família e comunidades é também um instrumento importante para efetivação das políticas públicas favoráveis à EREER, já que traz à tona os problemas que crianças estão enfrentando em ambientes educativos e pode, desse modo, colaborar com a detecção de práticas racistas no. Ainda que não recebam esta indicação, ao ser mencionadas, tais práticas precisarão ser revistas, o que ajudará a tirar da invisibilidade casos frequentes de racismo que acontecem em instituições de educação infantil (CAVALLEIRO, 2010; SILVA, PALUDO, 2011).

A experiência vivenciada na creche na Mangueira elucidada como grande ponto de partida a inserção da criança na elaboração das propostas pedagógicas pode ser mais uma forma de fazer valer as orientações legislativas para uma educação das relações étnico-raciais, já que as crianças negras estão em sua maioria em instituições públicas de educação; para fazer valer a voz das crianças negras nestes processos democráticos, é importante porém estar atento/a à quem participa e quem não participa e porque, buscando formas de estimular a participação de todas as crianças e não apenas das crianças de sempre ou vistas como a criança modelo. Para isso, apontamos que criar espaços menos adultocêntricos e sim de partilha e solidariedade é mais um caminho que reforça a participação e, por conseguinte, fortalece os ambientes educativos e suas realidades, oportunizando a escuta de crianças pequenas.

Por fim, entendemos que, nestes processos educativos, valorizar as diferenças entre todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, exaltando e celebrando aqui que tem de único, pode criar um clima de acolhimento importante para a efetivação de propostas pedagógicas mais relacionadas com uma educação de qualidade sem racismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2004. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.
- _____. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Resolução Nº 1/2004, CNE/CP. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. São Paulo, Editora Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. *Infância, Linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. 312f.

GOMES, Ana Cristina da Costa; RIBEIRO, Luciana Oliveira. *Currículo negro, asê e sankofa: perspectivas, cotidianos e valores afro-civilizatórios*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 32, p. 161-187, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/889>>. Acesso em: 10. ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (orgs.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London. The Falmer Press, 1990, p. 7-34.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. *Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate*. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200409&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31.jul.2020.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. *Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, Salvador (BA)*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/pt-br.php>. Acesso em: 31.jul.2020.

PAULA, Elaine de. *As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade, corporalidade*. IN: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (Org). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROLNIK, Raquel. *Territórios negros nas cidades brasileiras (etnicidade e cidade em São Paulo e no Rio de Janeiro)*. *Estudos Afro-Asiáticos*, 17: 29-40, 1989. Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territo3b3rios-negros.pdf>. Acesso em: 31.jul.2020.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso*. *Educação & Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, maio 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184/2742>>. Acesso em: 10. ago. 2020.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. *Racismo implícito: um olhar para a educação infantil*. *Rev. África e Africanidades*, Ano IV, nº 14/15, novembro 2011. Disponível



em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-19.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. IN: ABRAMOVICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Autores Associados/Armazém do Ipê, 2006.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

TRINDADE, Azoilda. Modos de brincar: Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, v.5.

Recebido 30/07/2020

Aprovado em 15/08/2020