

Lucimar Rosa Dias



Universidade Federal do Paraná (UFPR)
lucimardias@ufpr.br

Maria Clareth Gonçalves Reis



Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro (Uenf)
clareth@uenf.br

Flávia de Jesus Damião



Universidade Federal da Bahia (UFBA)
afroflaviadamião@gmail.com

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

RESUMO

Este ensaio tem por objetivo discutir a Educação para as Relações Étnico-raciais (Erer), a formação de professores/as e as práticas educacionais com bebês e crianças pequenas. Tomam-se como referência as normativas que tratam do currículo e da Erer. A perspectiva teórico-metodológica ancora-se na narrativa autobiográfica e no feminismo negro, e ambas reconhecem as experiências como parte intrínseca da produção de conhecimento. As autoras trazem as aprendizagens adquiridas em suas vivências como mulheres negras, pesquisadoras e atuantes na formação docente. A partir das reflexões formuladas, espera-se colaborar para que a organização de materiais, espaços e tempos na educação infantil assegure a interação das crianças com a história e a cultura afro-brasileiras e africanas.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores/as. Bebês e crianças pequenas.

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS FOR BABIES AND YOUNG CHILD

ABSTRACT

This essay aims to discuss Education for Ethnic-Racial Relations (Eer), teacher training and educational practices with babies and young children. It takes as reference the norms that deal with curriculum and Erer. The theoretical and methodological perspective is anchored in autobiographical narrative and black feminism, both of which recognize experiences as an intrinsic part of knowledge production. In this case, the authors bring the learnings acquired in their experiences as black women, researchers, and workers in initial and continuing education. From the formulated reflections we hope to collaborate so that the organization of materials, spaces and times in early childhood education ensure the interaction of these children with history and Afro-Brazilian culture.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. Teacher Training. Babies and Young Children.

Submetido em: 17/07/2021

Aceito em: 09/02/2022

Publicado em: 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp468-491>



Euá transforma-se numa fonte e sacia a sede dos filhos¹

Existia uma mulher que tinha dois filhos. Ela os amava mais que tudo. Todos os dias, ela ia à floresta, com as crianças, recolher lenha. Ela recolhia lenha para vender no mercado e, assim, sustentava seus filhos. Euá era o nome dessa mulher. Um dia, os três passaram um longo período na floresta, estavam muito entretidos. Quando chegou a hora de voltar para casa, Euá percebeu que haviam se perdido. Por mais que buscasse se localizar e encontrar o caminho de volta, ela não conseguia. Pelo contrário, os três foram cada vez mais se entranhando na floresta. Eles seguiram procurando o caminho de casa, mas não o encontraram. O tempo foi passando, e as duas crianças começaram a sentir os efeitos de estarem perdidos. Elas reclamavam, para a mãe, de fome, sede e cansaço. A mãe se desesperava. Buscava encontrar algo para saciar a sede e a fome de seus filhos amados. Sol e lua nasceram e se puseram inúmeras vezes. As crianças de Euá já não tinham forças para andar. Suplicavam à mãe água. Euá procurava, com aflição, por um pouco de água. Não encontrava nada, nenhum riacho, nenhuma fonte ou mesmo poça d'água! Ao ver os filhos já morrendo de sede, ela se jogou ao chão e rogou ajuda a Olodumare. Ali, deitada junto aos filhos agonizantes, Euá se transformou em uma nascente d'água. As crianças beberam a água fresca e cristalina que jorrava e sobreviveram com a água de Euá. A nascente continuou jorrando e foi formando uma lagoa. Depois a lagoa se expandiu e formou um rio. O rio Euá.

1. INTRODUÇÃO... PRIMEIRO VEIO D'ÁGUA PARA SACIAR A SEDE

O ensinamento do itan² que abre este ensaio é sobre a necessidade de empreender esforços para garantir vida plena às crianças, ainda que seja preciso reinventar os modos de se fazerem as coisas buscando o inusitado. Tal sentido nos absorveu e fluiu como inspiração para a escrita do presente ensaio, cujo objetivo é provocar reflexões sobre como fazer Educação para as Relações Étnico-raciais (Erer) na Educação Infantil, contribuindo com a construção de espaços educacionais sem racismo para bebês e crianças pequenas e rediscutindo as práticas que se desenvolvem nesses ambientes e na formação de professores/as dessa etapa da educação brasileira.

O foco na Erer justifica-se porque a população negra tem sido o alvo principal da necropolítica do Estado brasileiro. Como apontado por Mbembe (2016), há processos institucionais que têm operado definindo quem vive e quem morre tanto no plano simbólico quanto no plano físico. Nos dados sobre a condição de vida de negros/as, não há sutilezas

¹ Euá é um orixá feminino presente em religiões de matriz afro-brasileira. Ela é considerada a senhora do segredo, dos encantos, da magia e das transformações. O itan *Euá transforma-se numa fonte e sacia a sede dos filhos* faz parte da mitologia de origem iorubá e foi recontado por nós a partir do texto publicado por Reginaldo Prandi, no livro *Mitologia dos Orixás*, pela editora Companhia das Letras. A ideia do reconto foi trazer para o texto a parte do itan que mostra o reinventar de Euá para suprir as necessidades de seus filhos, analogia que as autoras construíram ao longo do texto para discutir a educação das relações étnico-raciais.

² De acordo com Ruy Póvoas (2004, p. 27), “[...] os **itan** são narrados para ensinamentos, tanto nos quartos de consulta de terreiros de candomblé, quanto nas rodas dos mais-velhos e também na contação de histórias entre os afro-descendentes, com objetivos didático-pedagógicos” (grifo do autor)

nem tons subliminares. A realidade é feroz. Conforme atesta o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020, p. 323), “Os negros representam 78% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior do que o número de vítimas brancas”, ou seja, há um processo explícito de extermínio de pessoas negras, e as crianças não escapam dessa conjuntura, ora pela negligência, ora pela ação ativa do Estado (SOUZA, CARVALHO, 2021).

De acordo com o Instituto Fogo Cruzado, que monitora dados de violência armada na região metropolitana do Rio de Janeiro, desde 2016, 32 crianças, com idade inferior a 12 anos, foram baleadas na Grande Rio. Desse quantitativo, 8 morreram. Em 2021, Mário Neto Ferreira Lourenço, de 1 ano e 6 meses, estava em uma barbearia, no bairro Jacutinga, RJ, quando foi baleado. Outro símbolo dessa violência, que atinge as crianças negras, está no caso de Miguel Otávio de Santana, que morreu aos 5 anos após cair do prédio onde mora a ex-empregadora da sua mãe, resultando na acusação da proprietária do imóvel por abandono de incapaz. Há muitos outros nomes de vítimas dessa violência sistêmica estabelecida de norte a sul do Brasil, fenômeno que ignora o componente racial na desigualdade da infância.

Essa conjuntura repercute em distintos âmbitos, inclusive no campo da Educação, e tem se intensificado desde 2016 após o *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, quando as políticas dirigidas às relações étnico-raciais passaram a ser questionadas pelo governo federal. Podemos afirmar, sem hesitar, que há uma tentativa de esvaziamento da Erer, conquistada pelo Movimento Negro e garantida em normativas educacionais, especialmente nos artigos 26-A³ e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996); no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, 2009a); no Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-Erer) (BRASIL, 2004a, 2004b); e no 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 [2009d?].

Apesar da legislação vigente, a política do governo Jair Bolsonaro, de negação do racismo como um fato atual, impacta, de forma intensa, as infâncias negras em todos os

³ Embora consideremos ser fundamental a discussão sobre a história e a cultura indígenas, não iremos abordar esse tema, pois nossas experiências estão alicerçadas na história e na cultura afro-brasileiras e africanas.

âmbitos de suas vidas, inclusive nas instituições de educação infantil. Os processos de socialização hierarquizados, que sustentam a falsa ideia da superioridade de uns ante a inferioridade de outros, reiteram-se na medida em que não se elege o recorte racial como parte das políticas públicas. Diante disso, urge uma tomada de decisão de quem produz educação socialmente comprometida, nas universidades e nas instituições nas quais as práticas educacionais ocorrem: evidenciar a necessidade da educação para as relações étnico-raciais desde a creche. Trata-se de um compromisso político, não sendo mais aceitável que a dimensão étnico-racial seja desconsiderada no campo da infância pelos/as profissionais da educação.

Nesse sentido, este ensaio também é um chamamento à luta e à garantia de uma educação equânime para bebês e crianças pequenas. Assim, as reflexões que trazemos metodologicamente se fundamentam nas narrativas autobiográficas (DE SOUZA, 2011). Em nosso caso, articulamos as diferentes experiências que nos constituem como mulheres negras, pesquisadoras do campo na interlocução com estudantes de licenciatura em Pedagogia e profissionais da educação nos encontros em cursos de formação continuada ministrados por nós ao longo dos mais de vinte anos discutindo Erer; bem como a interação com nossos pares, pesquisadores/as que comungam conosco o propósito de mobilizar a sociedade para romper com as estruturas racistas nela presentes. Vale destacar que a reflexão teórico-prática aqui realizada foi e é banhada pelas águas do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017).

Carneiro (2000), ao discorrer sobre a importância da conjunção entre um “eu” individual e um “nós” coletivo para compreender os processos e as dinâmicas em torno da população negra no Brasil, afirma que “[...] a formação social brasileira vem exigindo que mulheres, crianças, jovens, idosos e homens negros rompam com uma subjetividade ancorada apenas em um eu biológico, e acolha a percepção de um eu histórico, relacional, transcendente” (CARNEIRO, 2000, p. 23).

Desse modo, deste coletivo do qual fazemos parte, trazemos as reflexões sobre a Erer, os bebês e as crianças pequenas fundamentadas na perspectiva do feminismo negro, cuja abordagem teórica explicita a importância das experiências e das vivências de mulheres negras na produção do conhecimento (COLLINS, 2019). Para nós, o racismo é uma ideologia que produz práticas que conferem desvantagens a um grupo de pessoas, enquanto oferece privilégios a outros. Por isso, a Educação para as Relações Étnico-raciais é também a produção de práticas que questionam os modos de fazer educação, sendo, portanto, imprescindível rever muito do que foi consolidado e naturalizado no fazer pedagógico da educação infantil e que superficialmente parece não ter relação direta com

o racismo, mas que, quando examinado na perspectiva das normativas anunciadas anteriormente, constata-se que há tarefas a serem cumpridas para alcançarmos uma educação infantil livre de racismo, desde a creche.

Escolhemos tratar da Erer na etapa em que bebês e crianças pequenas estão presentes, pois, ao analisar os modos pelos quais a educação desses sujeitos se constitui, compreendemos que a produção acadêmica, seja no campo das políticas, seja no que tange às metodologias, de modo geral, exclui as reflexões sobre Erer. Isso fere o direito desse grupo da educação infantil de ter acesso a uma educação que cumpra o previsto nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010, 2009a), como já anunciado. Gonçalves (1985) identificou o silêncio como um ritual pedagógico produzido por profissionais da educação acerca das discriminações raciais vivenciadas por crianças⁴. De acordo com Cardoso (2018) essa prática também está presente na educação infantil e se instala na organização dos tempos, dos espaços e das materialidades.

Cientes de que o tema da Erer nas práticas da educação infantil com bebês e crianças pequenas precisa avançar, buscamos, neste ensaio, “[...] ‘fazer falar’ o que a prática pedagógica silencia no dia-a-dia” (GONÇALVES, 1985, p. 1). Desse modo, a problemática central que nos conduziu à produção deste ensaio foi pensar como profissionais que atuam na educação infantil podem contribuir para a realização da educação para as relações étnico-raciais com bebês e crianças pequenas. Para responder a essa provocação, elegemos as normativas já mencionadas como guias e, sempre que possível, apresentaremos indicativos teórico-práticos que possam se constituir como referência.

2. SEGUNDO VEIO... OU DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIÁLOGO COM A ERER

O processo formativo de professores/as da educação infantil, em uma sociedade na qual o imaginário, as relações e as práticas sociais são orientados hegemonicamente pela perspectiva racista, é algo eivado de delicadezas, potências e tensões. O racismo, que está espalhado em toda a sociedade brasileira, adentra a formação inicial e segue na continuada, conformando, muitas vezes, um ciclo vicioso dentro dos processos educativos. O enfrentamento do problema exige um comprometimento ético e político, por parte dos/as gestores/as da política pública de formação docente e de todos/as os/as profissionais que

⁴ A pesquisa do autor não tem como foco a educação infantil, mas podemos considerar que, também nessa etapa, o mesmo ritual acontece.

atuam na primeira etapa da educação básica, para a construção de uma sociedade justa. Nesse sentido, a perspectiva teórica que orienta nossa compreensão de formação de professores/as de educação infantil para Erer é dialógica, reflexiva e emancipatória (GOMES, 2017).

Nesse processo, Gomes (2017) inclui os conhecimentos gestados pelo Movimento Negro Brasileiro. Para ela, essa organização social tem construído bases importantes para uma educação nessa perspectiva no país, por meio dos saberes identitários, que envolvem a afirmação positiva da identidade negra; e dos saberes políticos, que são marcados pela ação organizada de negros/as que interferem na produção de políticas públicas capazes de contemplar a justiça social e a diversidade a partir desses sujeitos como propositores; e, por fim, dos saberes estético-corpóreos, que produzem a resignificação do corpo negro a partir de uma estética que rompe com a representação exótica e erótica e movimenta a identidade negra para um lugar outro de valorização como “[...] forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo” (GOMES, 2017, p. 79).

Acreditamos que esses pressupostos podem impulsionar outro fazer na educação infantil, na medida em que a formação inicial e continuada de professores/as dessa etapa considere que currículos e projetos pedagógicos com qualidade envolvem considerar a diferença como parte constitutiva da relação pedagógica com as crianças articulada ao posicionamento explícito contra o racismo.

O que estamos argumentando é que “[...] a discriminação [...] leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 6). Sendo assim, não podemos ser coniventes com a permanência do racismo nem nas políticas nem nas práticas da Educação Infantil. O tratamento desigual direcionado a determinadas pessoas, individualmente ou em grupos, a partir de suas características fenotípicas (cor da pele, tipo de cabelo etc.), é frequentemente relatado por familiares de crianças negras e identificado em pesquisas. Por isso, é necessário que as instituições de educação infantil se constituam como espaços antirracistas, ou seja, locais nos quais possamos identificar facilmente ações e atitudes que apontam para soluções no combate a qualquer prática racista, de discriminação e de segregação racial e, simultaneamente, sejam locais de valorização das crianças negras.

A filósofa norte-americana Angela Davis disse que “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”⁵. Por isso, propomos o debate acerca de uma educação com este último aspecto, compreendida como “[...] uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (TROYNA; CARRINGTON, 1990, p. 1).

Para nós, diante dessa realidade, os processos formativos devem criar um ambiente favorável à troca de conhecimentos sobre esse tema. Diferentes aspectos que envolvem as identidades raciais são importantes para compor o rol de assuntos presentes nas formações, tais como: religião, identidade, trabalho, gênero, diferença, diversidade, desigualdade, branquitude, entre outros.

No campo das produções acadêmicas, ainda são poucos os trabalhos que se debruçam sobre a formação de professores/as de educação infantil e educação para as relações étnico-raciais. Além da presença reduzida acerca do assunto, são pesquisadoras negras, de modo mais consistente, que têm se dedicado à questão (DIAS, 2007; SILVA; CRUZ, 2019). Dias (2012) afirma que os cursos de formação favoreceram

[...] um caráter de ampliação nos modos de atuar dos professores, causando impacto benéfico nas suas práticas em sala de aula e influenciando a dinâmica de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Foi isso que nos relataram as professoras, que criaram metodologias, organizaram de modo autônomo os currículos, influenciaram na reformulação dos projetos pedagógicos, dominaram a metodologia de projetos e exigiram a compra de materiais, demonstrando esse impacto positivo em sua prática pedagógica, potencializando atitudes criativas e formuladoras de políticas (DIAS, 2012, p. 672).

Importante o destaque que ela faz em relação aos cursos de formação com foco na Erer no Brasil, explicitando que eles têm impacto positivo para mudanças nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, potencializando atitudes criativas dos/as profissionais na formulação de experiências com as crianças no referido tema. Desse modo, é possível concluir que formar professores/as para a primeira etapa da educação, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, implica discutir diversas questões da área da educação infantil, em específico, as que estão ligadas ao conhecimento das crianças, às suas experiências e às suas vivências, bem como às metodologias utilizadas no trabalho com elas.

⁵ Essa frase é de autoria da filósofa, citada em diferentes textos acadêmicos, tanto em língua portuguesa quanto em inglês, no entanto não há referência sobre onde e quando ela a proferiu. Decidimos incluir a página de estudantes da University of Michigan como a fonte de onde retiramos a frase: <https://alumni.umich.edu/michigan-alum/learning-anti-racism/>. Acesso em: 1 fev. 2022.

Requer, ainda, problematizar a concepção de infância, em que se ancoram o imaginário e as práticas cotidianas de muitos/as professores/as. Nesse sentido, faz-se necessário questionar a concepção universal de infância que ainda vigora nas reflexões realizadas por pesquisadores/as do campo, notadamente uma infância branca e pensada a partir de referências teóricas europeias. A educação infantil, como parte da educação básica, ao se organizar, deve considerar a produção das normativas da Erer, como o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 (BRASIL, 2004b), que define as DCN-Erer (BRASIL, 2004a), pois há de se reconhecer que não existe uma infância universal, mas, sim, uma multiplicidade de modos de viver as infâncias. Tomando esse pressuposto como ponto de partida e de chegada nas ações institucionais, favorecemos a construção de relações sociais profícuas à formação de seres humanos em sua plenitude desde o início de suas vidas.

Essa perspectiva está em acordo com as DCNEI, que orientam as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil a assegurar, na organização do trabalho coletivo, “[...] 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). Além disso, determinam que as propostas pedagógicas contemplem conhecimentos relativos às crianças indígenas e às infâncias do campo, demonstrando a necessidade de trazer outros saberes relativos a múltiplos grupos culturais, com distintas vivências para a pedagogia da infância.

Esse entendimento é ampliado pelas DCN-Erer e pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ([2009d?]). Este último documento, ao se referir a etapa da educação infantil, afirma que

Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. 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 a cultura brasileiras (BRASIL, [2009d?], p. 47–48).

As DCN-Erer apontam algumas providências que as instituições de ensino devem tomar no campo da formação inicial, dentre as quais se destaca inserir o debate sobre a questão étnico-racial como parte integrante da matriz curricular nos cursos de licenciatura. Além disso, prevê também que a formação continuada de professores/as contemple a

temática da diversidade étnico-racial em todo o país, bem como a produção de materiais didáticos, a realização de pesquisas etc.

Nesse sentido, a nossa atuação como docentes em cursos de formação inicial tem sido direcionada para uma formação de licenciandos/as que atuarão, na educação infantil, munidos/as de conhecimentos que considerem as questões étnico-raciais. Entendemos que essa formação é fundamental para criar, junto às crianças, aprendizados que contemplem a cultura afro-brasileira e indígena, possibilitando, desde os primeiros anos, a construção de sociabilidades que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial brasileira, dentre outros marcadores da diferença. Acreditamos que a formação oferecida pelos cursos de licenciaturas seja fundamental para que os/as futuros/as profissionais cheguem ao campo de trabalho preparados/as para agir na contestação do racismo estrutural e, conseqüentemente, institucional, construindo a equidade étnico-racial.

Na disciplina optativa Educação, Relações Étnico-Raciais e Infâncias, oferecida para o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) ministrado por Maria Clareth Gonçalves Reis, pode-se perceber o quanto essa discussão se faz necessária pelo pouco acesso que os/as estudantes manifestaram ter em relação à discussão étnico-racial. A disciplina trata de aspectos históricos da efetivação da LDB (modificada pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008) (BRASIL, 2003, 2008); da análise da educação infantil e dos documentos normativos que orientam a discussão das relações étnico-raciais nessa etapa. Isso ocorre por meio de oficinas de música, artes cênicas, plásticas, literatura, expressão corporal, contação de histórias, entre outras linguagens.

Outro testemunho da primordialidade de o tema entrar na formação inicial ocorreu na experiência de Dias. Ela desenvolve cursos de extensão de formação continuada para professores/as da educação infantil tratando do tema da Erer na Universidade Federal do Paraná (UFPR). No ano de 2019, em atividade no município da Lapa, PR, entre os/as 30 profissionais participantes da oficina ofertada, ninguém conhecia a Lei n.º 10.639/2003 (em vigência há dezenove anos), que, apesar de amplamente discutida por pesquisadores/as e ativistas do movimento negro, como foi observado, ainda não chegou a todos/as os/as profissionais da educação, o que revela a negligência dos sistemas educacionais no cumprimento das normativas legais relativas à educação para as relações étnico-raciais.

O desconhecimento ocorre também porque, em grande parte das universidades, a tarefa de formar professores/as em condições de cumprir as normativas da área de educação infantil, no que diz respeito à Erer, tem sido realizada prioritariamente por professores/as negros/as. Tal fato indica um silenciamento por parte dos/as estudiosos/as

e pesquisadores/as do campo da infância com a equidade racial. Como pretendemos demonstrar na discussão sobre currículos, a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais precisa ser assumida por todas as pessoas que atuam na formação inicial e continuada de professores/as e não apenas por profissionais negros/as.

3. TERCEIRO VEIO... OU CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A discussão sobre formação de professores/as tem incluído, de forma lenta, os pressupostos do Artigo 26-A da LDB e as recomendações das DCN-Erer. Gaudio (2021) realizou uma pesquisa sobre a institucionalização da Erer em cursos de Pedagogia da região sul e aponta, em seu levantamento bibliográfico, que

[...] a ausência de posicionamento político e superficialidade no trato com as questões étnico-raciais nos documentos universitários, seja nos Planos de Desenvolvimento Institucionais, como também nos Projetos Políticos dos cursos analisados. Os resultados dessa invisibilidade são perceptíveis na implementação das DCNERER nos currículos dos cursos de Pedagogia que permanecem aos interesses de alguns/as professora/as e grupos de estudiosos/as compromissados/as com uma educação antirracista (GAUDIO, 2021, p. 53).

Ao analisar os planos de desenvolvimento e projetos pedagógicos de vários cursos de Pedagogia, a autora constata que não há forte referência ao campo da Erer nos currículos, ou seja, a necessidade de formar futuros/as profissionais preparados/as para realizar práticas que desconstroem as múltiplas formas de produzir o racismo no ambiente educacional ainda é insuficiente. Essa baixa presença da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo das licenciaturas e, em especial, nos cursos de Pedagogia impacta a formação de professores/as da educação infantil, instaurando a branquitude normativa constatada por Cardoso (2018) na organização dos tempos, dos espaços e das materialidades de uma instituição da educação infantil.

Nessa direção, trazer para o debate a educação das relações étnico-raciais nas ações formativas da educação infantil é de extrema necessidade para, por exemplo, problematizar se a oferta do repertório de literatura disponibilizado para bebês e crianças pequenas contempla a literatura de temática africana e afro-brasileira; questionar se essas obras representam positivamente esses grupos sociais; ou discutir sobre como o ambiente físico, as paredes e os murais apresentam figuras, imagens e objetos que valorizem a cultura negra e como tais elementos compõem esse processo formativo.

De fato, um amplo repertório de conhecimentos teóricos, didáticos, curriculares e metodológicos sobre as relações étnico-raciais deveria compor as ementas de variadas disciplinas na formação inicial e nas atividades de formação continuada. Reflexões sobre como organizar as experiências infantis de modo que estas estejam em contato com a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, compreendendo essa diversidade como um valor social e não como reforço do lugar de privilégio da população branca, podem, por exemplo, ser favorecidas pela construção de um currículo que possibilite a todos/as que atuarão na educação infantil o reconhecimento da existência do racismo e a construção de estratégias de combate à sua manutenção na sociedade.

Gaudio (2021) indicou que a institucionalização de uma formação em Erer nos cursos de Pedagogia e de licenciatura tem dependido mais da ação de professores/as negros/as e não negros/as ativistas do que do cumprimento das normativas, ou seja, apesar de a LDB prescrever a obrigatoriedade da inserção das relações étnico-raciais, não há empenho das instituições no cumprimento da legislação, e, em parte, isso se deve ao que é denominado como racismo institucional. A efetivação da Erer, por sua vez, não pode depender apenas da presença de professores/as negros/as, de modo que é necessário e urgente que os/as demais docentes de cursos de licenciatura se comprometam com uma educação nessa perspectiva, especialmente aqueles/as que atuam na formação de profissionais da educação infantil.

Ao se desconsiderar a dimensão étnico-racial na abordagem da infância, não se realiza a justiça curricular⁶. Por isso, é importante a ampliação do compromisso com a Erer, de modo que mais pessoas assumam a tarefa de incluí-la na formação docente para a educação infantil. Nesse sentido, Gomes (2019, p. 1024) diz que

É urgente compreender que os negros, em geral, e as crianças negras, em particular, vivenciam historicamente mais do que situações de desigualdades. Incidem sobre esses sujeitos, de forma cotidiana, injustiças de toda ordem. Garantir às crianças negras um trato digno na Educação Infantil significa retirá-las do lugar da injustiça e da não humanidade impostas pelo racismo. Por isso, é preciso articular tanto na prática quanto na teoria educação, relações raciais, justiça social e cognitiva.

Só é explicável a ausência desse assunto na formação inicial e continuada por meio do racismo estrutural e institucional, pois, além da exigência legal, há uma considerável produção que demonstra a importância da dimensão étnico-racial nas interações sociais.

⁶ De acordo com Santomé (2013, p. 9), é “[...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”.

Nesse sentido, não é mais plausível que docentes das instituições de ensino superior dos cursos de Pedagogia que se posicionam como progressistas não se contraponham ao racismo, incluindo a discussão em torno dele nas áreas de conhecimento em que atuam. Defender uma educação emancipatória comprometida com os direitos humanos e anticapitalista sem atacar o racismo é falsear compromisso social. Como disse Werneck (2001, p. 1), “A era da inocência acabou, já foi tarde”.

Enquanto os/as docentes progressistas não tomam para si a tarefa de destruir o racismo, deixando nas mãos de negros/as essa responsabilidade, docentes conservadores estão em pleno ativismo. Em 2014, quando tramitou, no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), assim como nos planos estaduais e municipais, foi perceptível a posição de professores/as contrários/as à inserção dos temas relativos ao gênero e à sexualidade nos currículos escolares. Pouco se falou, no entanto, que a questão racial fazia parte desse debate. Esse movimento conservador defendeu uma educação descompromissada com a diferença e assumiu o discurso genérico de respeito à diversidade sem nomear as desigualdades, inclusive a de raça.

É sabido que negar as subjetividades das pessoas é uma estratégia das sociedades racistas e desiguais. No Brasil, a expressão máxima dessa negativa foi denominada como democracia racial, ou seja, a narrativa hegemônica negou (e nega) que existe distinção entre pessoas a partir do seu pertencimento étnico-racial. De acordo com essa perspectiva, a desigualdade social seria explicada a partir da ideia de meritocracia e seria parte natural das relações humanas, de modo que, nesse processo, algumas pessoas se esforçam e conseguem superar as barreiras sociais, enquanto outras, não.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 é outro exemplo desse tensionamento na educação em relação aos temas relativos à diversidade étnico-racial. Afora as críticas ao caráter prescritivo e regulador em todos os campos do texto (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019). O documento também retrocede na Erer, pois, diferentemente das DCNEI, não há nenhuma menção específica de que a proposta pedagógica, nessa etapa, deve contemplar a história e a cultura afro-brasileiras e africanas. Tal configuração obriga quem está comprometido com o combate ao racismo na infância a buscar as brechas (SOUZA, 2016) que o texto permite, por exemplo, quando trata dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, em um âmbito denominado *Conviver*, no qual é dito que é necessário desenvolver “[...] o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p. 36); e, no âmbito *Conhecer*, está posto que é direito das crianças

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 36).

Já no campo de experiência denominado *O eu, o outro e o nós*, estabelece-se que é “[...] na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 40). Para os/as menos desavisados/as, essas menções seriam suficientes para afirmar que a Erer está, sim, presente. Rosa (2020), em sua pesquisa de mestrado, constata, no entanto, que, se não estiver explícito, do mesmo modo como indicado nas DCN-Erer, a tendência é que as referências à história e à cultura afro-brasileiras não sejam contempladas nos planejamentos quando os/as professores/as transpõem as indicações curriculares para os seus planos de trabalho com as crianças.

Nesse sentido, é primordial questionar as prescrições dúbias e generalistas e firmar um compromisso ético em favor da Erer para bebês e crianças pequenas. Muitos/as profissionais têm dúvidas se é possível incluir essa perspectiva nessa etapa da educação. Perguntam-nos, em cursos de formação continuada: *como vou falar de racismo para bebês? A forma correta é chamar de preta ou de negra uma criança? O que devo fazer se a própria criança não se aceita?* Outros/as afirmam que não existe racismo entre crianças pequenas, alegando que elas são seres puros e ingênuos. É por esses vieses que seguem as indagações, as dúvidas e as afirmações que são legítimas e pertinentes e devem ser debatidas em processos formativos.

A primeira questão indica-nos a necessidade de constituir um pressuposto em relação à Erer para bebês e crianças pequenas. Para nós, nessa etapa, a Erer não é discutir o racismo. Muitas pessoas situam a educação para as relações étnico-raciais como sinônimo de falar de racismo, porém não se trata disso. Dias (2015, p. 570–571) indica que

Por dever institucional, creches e pré-escolas deveriam estar preparadas para dialogar com as múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo. Isso significa dizer que essas instituições deveriam ser lugares de aprendizagens lúdicas que estão construindo identidades positivadas para todos e todas.

Dias (2012) chama a atenção para pensarmos a Erer nessa etapa e a partir da concepção da educação infantil. Isso significa que é no processo do educar e cuidar que ela se realiza: no banho, na troca de fraldas, nas histórias contadas e nas atividades propostas para que bebês e crianças explorem a corporeidade, o espaço, o tempo e a

relação com a natureza. É na escuta atenta. Nesse sentido, o foco não é o racismo, mas, sim, a cultura afro-brasileira e toda a sua potencialidade em dialogar com as múltiplas linguagens que constituem a experiência de ser criança, por meio de interações e brincadeiras. A seguir, apresentaremos algumas possibilidades de se alcançar esse objetivo.

4. QUARTO VEIO... OU DA ERER NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

De acordo com os documentos normativos listados nas seções anteriores, observamos que as relações étnico-raciais, a história e a cultura africanas e afro-brasileiras são eixos basilares que precisam estar no Projeto Político Pedagógico (PPP) de creches e pré-escolas. As instituições, portanto, deveriam contemplar, em todas as ações, especialmente nas práticas pedagógicas realizadas pelos/as professores/as juntos a bebês e crianças pequenas, essa perspectiva. Percebe-se, no entanto, que, como temos argumentado, a garantia da presença dessa dimensão educativa na ação pedagógica que ocorre nas instituições de educação infantil é um desafio que exige dos/as profissionais que se dedicam a esse nível de educação movimentos vigorosos, lúdicos e criativos.

Como nos lembra Oliveira-Formosinho (2002), a complexidade de uma intervenção educativa voltada para a diversidade cultural étnico-racial, além de exigir uma nova concepção de mundo, de ser humano, de experiências nas instituições de educação infantil e de escola, requer uma (re)construção de saberes curriculares. Assim, o argumento central que irriga este ensaio repousa na compreensão de que a Erer com bebês e crianças pequenas deve se realizar por meio da brincadeira, da corporeidade, das linguagens simbólicas, das interações e da afetividade positiva e saudável, como já apontado pela Damião (2011). Para nós, a Erer, nessa etapa, ocorre quando há um trabalho sistemático sobre a cultura e a história de matriz africana e afro-brasileira nos tempos, nos espaços, nos níveis e nas instâncias da ação educativa que contemplem a linguagem da infância.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao mencionar os locais educacionais coletivos, desde os primeiros anos de vida, afirma que eles são “[...] espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial” (BRASIL, [2009d?], p. 48).

Mesmo na BNCC, forjamos possibilidades a partir dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, como se observa no descritor “EI02EO07 - Valorizar a diversidade ao

participar de situações de convívio com diferenças, do Campo de Experiências ‘O Eu, O Outro e o Nós’” (BRASIL, 2017, p. 41). Nesse sentido, além de estimular interações e brincadeiras, as práticas pedagógicas curriculares devem garantir experiências que “[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2017, p. 4).

Desse modo, partilhamos, a partir deste ponto do ensaio, algumas sugestões de atividades que possam compor o repertório das práticas pedagógicas da educação infantil com bebês e crianças pequenas, contemplando a Erer.

4.1. Corporeidade e outras práticas pedagógicas

Para tratar das experiências corporais com bebês e crianças pequenas no âmbito das relações étnico-raciais nos espaços de educação infantil, partimos do nosso entendimento sobre corporeidade, ou seja, não no sentido da relação dualista e hierárquica da mente sobre o corpo, em que o caráter mecânico deste e o caráter pensante daquela atribuem à mente atividades racionais e superiores (ALBUQUERQUE, 2006). Indicamos outra compreensão, qual seja, da corporeidade inter-relacionada com a estética negra. Trata-se de evidenciar os corpos negros, os cabelos crespos e os fenótipos sem estereotipá-los, ou seja, “[...] o trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação Infantil” (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 31). Trazer a corporeidade na perspectiva da Erer para a educação infantil é perceber o corpo em sua totalidade, abordando a existência simultânea entre corpo e mente, um corpo que se movimenta e expressa vivências cotidianas, sentimentos e culturas (REIS, 2010).

As práticas envolvendo o *corpo* estão previstas na BNCC (2017), nos campos de experiências, e dialogam entre si. *Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas* e *O eu, o outro e o nós* trazem a valorização da diversidade como parte da perspectiva de corporeidade. Desde muito cedo, as crianças exploram o mundo utilizando o seu corpo, seja por meio de gestos e movimentos, seja pelos sentidos, e, dessa forma, produzem, por essas interações, conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o ambiente social e cultural em que vivem, tornando-se, aos poucos, conscientes dessa corporeidade que envolvem as pessoas. A dimensão étnico-racial (cor, cabelo dentre outras) faz parte desse processo, e negar a apreensão de tais dimensões é reproduzir o

racismo, pois impossibilita que os grupos étnico-raciais pensem sobre si, o outro e suas diferenças de modo positivo.

Dentre as experiências que podem compor as práticas pedagógicas da creche, a interface das expressões corporais e musicais tem lugar importante. No cotidiano das instituições, é importante considerar a dimensão da Erer, por exemplo, na escolha das músicas, optando por um repertório que contemple os ritmos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Outro aspecto que pode ser pensado em relação à música é a apresentação de instrumentos musicais africanos e afro-brasileiros, como gonguê, kalimba, kora, maraca, reco, sistro, tambor de fenda, tambor falante, udo, xequerê, xilofone, cauxi, chocalho de pé, clava, cuíca, djembê afoxé e agogô balafon (SOUZA, 2010). Eles podem ser adaptados e confeccionados com materiais reciclados, conforme a faixa etária das crianças, possibilitando inúmeras formas de estimular a corporeidade em todas as suas dimensões, bem como a construção de um repertório musical culturalmente diverso.

A partir da construção desses instrumentos, pode-se caminhar para as danças que serão criadas pelos bebês e pelas crianças pequenas, oportunizando o desenvolvimento por meio de ritmos e movimentos articulados às expressões corporais. São vastas as alternativas possíveis, dependendo dos distintos contextos. No artigo *Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola*, Monteiro e Reis (2019) trazem reflexões sobre infâncias quilombolas e discutem valores que fundamentam relações de cuidado, de educação na infância e de afirmação das identidades negras. Destacam que o jongo, como expressão cultural, é canto, dança, percussão de tambores e patrimônio cultural imaterial brasileiro (MONTEIRO; REIS, 2019). Nessa direção, recomendamos apresentar o jongo para bebês e crianças pequenas.

As proposições anteriores dizem respeito, sobretudo, ao eixo *Interações*, como parte desse fazer pedagógico lúdico e brincante que as experiências da infância exigem de nós, pois é no contato entre as pessoas que a perspectiva da corporeidade se estabelece. É sentindo o toque, a textura e o calor humano. É também por meio do conhecimento da multiplicidade de corpos que existem e como eles se movimentam no mundo que as crianças, desde muito pequenas, poderão compreender seus próprios corpos e o das outras pessoas.

Muitos/as professores/as, ao trazerem a história e a cultura afro-brasileiras e africanas para a educação infantil, fazem-no por meio da tônica dos corpos escravizados, mostrando às crianças negros/as em situações de extremo desprestígio e dor. Embora essa seja uma parte da história dessa população, acreditamos que, com as crianças da

educação infantil, cabe-nos inserir outras referências de corpo negro (REIS, 2010). Corpos que dançam e gingham. Corpos que se pintam. Corpos que encantam e vivem plenamente!

4.1.1 Ludicidade e o brincar

Além da interação que acontece, especialmente, entre crianças pequenas a partir da corporeidade, outro aspecto central nas práticas curriculares da educação infantil é a ludicidade e o brincar. De acordo com o Parecer n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b, p. 10), o “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”. Nesse sentido, o brinquedo e a brincadeira ocupam centralidade nas práticas realizadas com as crianças nessa etapa e, como todas as experiências, podem se orientar por uma perspectiva afirmativa ou depreciativa das relações étnico-raciais. Desse modo, é fundamental pensarmos como estamos alimentando a curiosidade, a ludicidade e o brincar com foco na Erer.

Em relação a este subitem, a BNCC, no que diz respeito aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, reafirma a importância do brincar e da brincadeira. Por meio dessas atividades, são estimulados vários aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dentre eles, estão “[...] sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 38). Embora estejamos aqui dando destaque ao brincar, não excluimos os outros direitos, tendo em vista que a proposta na educação infantil é trabalhar de forma integrada.

O ambiente da educação infantil é organizado para proporcionar diferentes desafios e aprendizagens aos sentidos das crianças, e, por isso, há nele objetos que chamam a atenção pelas cores, pelos tamanhos, pela forma, pelos sons, pelas texturas, entre outros aspectos. Em relação aos objetos que podem compor o ambiente da educação infantil, há os livros e os brinquedos diversos, como os brinquedos de “casinha”, as bonecas e as roupas. Além desses elementos, pode-se privilegiar, no cotidiano dos bebês e das crianças pequenas, uma infinidade de materiais e objetos não estruturados, os quais são aqueles que, *a priori*, não foram produzidos para público infantil, mas que podem se configurar como materiais potencialmente desafiadores do desenvolvimento infantil. Na interação com esses materiais, as crianças criam ampla gama de ações e usos. Tecidos, retalhos, painéis, colheres de pau, peneiras, funis, caixas, papelões, entre outros itens, são alguns dos muitos materiais não estruturados com os quais a criança consegue imaginar, criar e se divertir por meio de múltiplos usos e brincadeiras.

Como apontamos, é preciso oferecer aos bebês e às crianças pequenas elementos que dialoguem, de forma positiva, com a cultura afro-brasileira e africana. Imagens de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, por exemplo, possibilitam que reconheçam a si mesmos, seus familiares e seus pares. Mediante a interação com a diversidade étnico-racial, seja ela direta, por meio do convívio com pessoas, ou indireta, a partir dos objetos da cultura, há maiores chances de que os jogos imaginários e lúdicos que crianças desenvolvam sejam povoados de pessoas com raça/cor, cabelos, tamanhos e formas distintas, incluindo as pessoas negras.

É possível apresentar aos bebês e às crianças pequenas a cultura africana e afro-brasileira por meio das brincadeiras que se realizam com eles. Os livros *Ndule, Ndule: Assim Brincam as Crianças Africanas* (BARBOSA, 2011) e *Kakopi, Kakopi!* (BARBOSA, 2019) trazem um rico repertório que leva as crianças a diferentes países africanos de forma prazerosa e positiva. Além de ampliarem os modos de brincar, tais obras também possibilitam que elas construam repertórios imagéticos sobre negros/as e sobre a África, rompendo com as imagens negativas que comumente são divulgadas pela imprensa. Para Ribeiro e Abdounur (1995, p. 2),

[...] os estereótipos de africanos e seus descendentes podem ser substituídos por imagens de grandeza cultural e da beleza do povo africano e de sua presença na construção da Herança Humana, de modo que o orgulho de ser negro substitua o medo e a vergonha de não ser branco.

Uma das oficinas pedagógicas realizadas pelo grupo de pesquisa ErêYá/UFPR em cursos de formação de professores/as é a de brincadeiras africanas. Nela, são apresentadas brincadeiras de diferentes países africanos. Da África do Sul, é trazida a *Zimbole*; e da Tanzânia, apresenta-se a *Si Mama Kaa*, a qual, na língua Suaíle Obwisana, é uma brincadeira musicada de Gana, no idioma Akan. As atividades envolvem gestos, movimentos, corpo e linguagem, e as crianças se divertem e se apropriam de repertórios da cultura africana de maneira sensível e lúdica.

Outra fonte de brincar que aguça o imaginário infantil é a literatura. Tem crescido, no Brasil, a produção literária infantil de temática africana e afro-brasileira (DEBUS, 2017), que é intitulada por Oliveira (2020) como *Literatura Negro-Brasileira do Encantamento focada na infância*; e por Rosa (2021) como *Literatura Negro Afetiva*. Essa literatura surge para enriquecer o repertório das crianças brasileiras, que, por um longo tempo, tiveram acesso apenas às narrativas europeias, tais como *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de*

Neve, *Rapunzel*, dentre outras. Essas histórias compunham, de modo quase exclusivo, a fonte para o imaginário das crianças brasileiras de todos os grupos étnico-raciais.

Como afirma Ribeiro e Abdounur (1995, p. 9), “Os principais resultados do trabalho com a imaginação são alcançados indiretamente”, por isso ler histórias nas quais as crianças entrem em contato com representações positivas de pessoas negras que protagonizam aventuras como qualquer outro grupo étnico-racial colabora para que o imaginário infantil seja afetado pela experiência de sonhar, ou melhor, de sonhar-se (quando se trata das crianças negras). Sonhar ser o gigante, o herói, a heroína, o rei, a rainha, o/a astronauta, enfim, ser quem se deseja ser, sem os limites que o racismo impõe às experiências infantis, quando os/as profissionais só lhes apresentam referentes negros negativos. Essa distorção não pode ser o direcionamento que orienta as práticas e as experiências realizadas na educação infantil. São os referentes lúdicos da brincadeira que nutrirão um outro mundo possível para todas as crianças, em especial, para bebês e crianças negras pequenas.

5. ENCONTROS DE VEIOS... OU DE CONSIDERAÇÕES MANANCIAS (FINAIS)

O itan partilhado no início desta escrita, o qual nos inspirou a gestá-la, ainda ressoa em nós. De certo, irá nos acompanhar por muito tempo. Em cada lembrar, novas conexões e sensações serão observadas. O “itan” de Euá ensinou-nos muito não só acerca dos desafios, mas também das responsabilidades e dos compromissos de toda a sociedade brasileira sobre a educação para as relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas.

Diante das experiências e das reflexões que partilhamos ao longo do ensaio, convidamos a quem chegou até aqui, percorrendo conosco os veios d’água, a dar vazão à urgência de incluir na formação de professores/as — tanto na inicial quanto na continuada — um amplo repertório de conhecimentos sobre a Erer. A produção e a difusão desses saberes na formação desses profissionais é um importante caminho para produzirmos uma educação infantil que opere com justiça social e curricular no cotidiano das instituições educativas.

A partir das nossas experiências, também apontamos que elaborar e materializar, do ponto de vista das relações étnico-raciais, uma educação infantil mais equânime é tarefa que tem sido majoritariamente realizada por mulheres negras; sejam elas professoras, pesquisadoras e/ou militantes. Essas mulheres, geralmente, seguem na vanguarda do

cenário social, pautando as questões das crianças e das infâncias negras e não negras. Gostaríamos, no entanto, de contribuir para mudarmos essa rota, pois não cabe, exclusivamente, às mulheres negras a tarefa de nutrir saudavelmente bebês e crianças negras pequenas. Antes, toda a sociedade brasileira e, especialmente, os/as profissionais da educação infantil devem se transformar em *Euá* para cuidar, com responsabilidade e afeto, e combater a “sede e fome” de igualdade que o racismo impõe a nossos/as pequenos/as. A sociedade pode e deve saciar, com água boa e fresca, a sede de desejos e sonhos de vida feliz, próspera e longa que pulsa nas veias dos bebês e das crianças pequenas que habitam este país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leila Marrach Basto de. Reflexões sobre a cultura corporal. **Congresso Cultura Corporal**, São Paulo, 19 nov. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/100812913/Reflexoes-sobre-a-cultura-corporal-leila-marrach-basto-de-albuquerque> . Acesso em: 09/02/2022

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule, Ndule**: assim brincam as crianças africanas. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, Kakopi**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77–90, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 09/02/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**: 18 dez. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009> . Acesso em: 09/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>. Acesso em: 09/02/2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 09/02/2022.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 09/02/2022.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 09/02/2022

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 09/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, Outubro, 2004a. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes> Acesso em: 09/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, [2009d?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em: 02/09/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02/09/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil> Acesso em 09/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. **Diário Oficial da União**: 19 mai. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12746-cp-2004> Acesso em: 09/02/2022.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2018.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe.... *In*: Werneck, Jurema (org.). **O livro da saúde das mulheres negras**: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Primeira infância, afrodescendência e o fazer pedagógico na educação infantil: a força dos espaços vazios. **Revista eletrônica de Culturas e Educação**, n. 4., p. 71–88, nov. 2011. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/20-educacao-e-africanidades-04> Acesso 09/02/2022.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707> Acesso em: 09/02/2022.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51, p.661–674, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/abstract/?lang=pt> Acesso em 09/02/2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139> Acesso em: 09/02/2022

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Mortes Violentas Intencionais e estupros de crianças e adolescentes**: o que dizem os dados sobre essa rotina que se instaurou no Brasil. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> Acesso em: 24/06/ 2021.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Perspectiva negra decolonial**: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. 2021. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232> Acesso em 09/02/2021.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio como ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de 1ª a 4ª. 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM>. Acesso em: 08/07/2021.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122–151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993> Acesso em: 8/07/2021.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88369> Acesso em: 09/02/2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (org.). **Associação Crianças: um contexto de formação em contexto**. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Kiusan. Literatura negro-brasileira do encantamento e as Infâncias: reencantando corpos negros. **Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES**, Espírito Santo, v. 1., n. 3, p. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029> Acesso em: 09/02/2022

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan dos mais-velhos**. Ilhéus, Ba: Editus, 2004.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

RIBEIRO, Ronilda, ABDOUNUR, João. **Analogias na (re)construção do imaginário de crianças afro-americanas**. Instituto de Psicologia da USP/Instituto de matemática e estatística da USP, 1995 (mimeo).

ROSA, Solange Aparecida. **A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013 a 2016**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2020.

ROSA, Sonia. 2021. 1 vídeo (79 min). **Um passeio pela literatura negro afetiva de Sonia**. Canal Fundação Gol de Letra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JmFvMpeEoAks>. Acesso em: 8/06/2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Bárbara Rainara Maia; VIEIRA CRUZ, Silvia Helena. Educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores, presente? In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, Campina Grande. **Anais eletrônicos**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA6_ID9176_15082019163210.pdf Acesso em: 8/07/ 2021.

SILVA JR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SOUZA, Ellen Lima, CARVALHO, Alexandre Filordi. pensar outros possíveis entre infâncias e necropolítica. **Childhood & Philosophy**, v. 17, jul. 2021, pp. 01-18, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/59100>

Acesso em 09/02/2021.

SOUZA, Gustavo. **Instrumentos Africanos na Cultura Brasileira**. Portal Geledés. 17 ago. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/instrumentos-africanos-na-cultura-brasileira/>. Acesso em: 21/06/2021.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. **Debates em educação**, v. 8, n. 16, p. 136, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2570> . Acesso em: 09/02/2022.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

WERNECK, Jurema. A era da inocência acabou. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, n. 12, 2001. Disponível em: <https://repassefeminista.wordpress.com/2014/02/12/jurema-werneck-a-era-da-inocencia-acabou/>. Acesso em? 15/06/2021.