

O BRINCAR DO QUINTAL E DO TERREIRO: Possibilidades da BNCC¹ para a ERER² na educação infantil

Débora Magalhães França³

Resumo

Este artigo trata-se de uma reflexão acerca da educação antirracista e tem por objetivo propor possibilidades de ações que relacionem os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil (BNCC) e a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Partiremos de um recorte etário que compreende a fase entre os 4 anos e os 5 anos e 11 meses, identificados na BNCC como crianças pequenas. A metodologia empregada foi a de análise documental da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e dos apontamentos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena na educação básica. Também foram consultados os registros e experiências docente vivenciados pela autora em turmas de educação infantil, onde atua desde o ano de 2019, na rede municipal de Niterói. Concluiu-se que a articulação entre os campos de experiências da BNCC para a educação infantil e o ensino das relações étnico raciais não só é possível como de extrema relevância na implementação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação infantil; BNCC; Educação antirracista.

PLAYING THE BACKYARD AND THE TERREIRO: Possibilities of the BNCC for the ERER in early childhood education

Abstract

This article is a reflection on anti-racist education and aims to propose possibilities for actions that relate the fields of experience of the Common National Curriculum Base for Early Childhood Education (BNCC) and Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). We will start with an age cut that comprises the phase between 4 years and 5 years and 11 months, identified in the BNCC as small children. The methodology used was the document analysis of the Common National Curriculum Base for early childhood education and the notes of Laws 10.639/03 and 11.645/08

¹ Base Nacional Comum Curricular

² Educação Para as Relações étnico-Raciais

³ Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Niterói. Mestre em Educação, cultura e comunicação em periferias urbanas (FEBF/UERJ). Formada em Letras português-hebraico (UFRJ) e em Licenciatura Plena em pedagogia (FEBF/UERJ). E-mail: francahebraico@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5966-2111>.

for the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in basic education. The records and teaching experiences experienced by the author in early childhood education classes, where she has worked since 2019, in the municipal network of Niterói, were also consulted. It was concluded that the articulation between the BNCC's fields of experience for early childhood education and the teaching of ethnic racial relations is not only possible but also extremely relevant in the implementation of an anti-racist education.

Keywords: Early childhood education; BNCC; Anti-racist education.

JUGANDO EN EL PATIO TRASERO Y EL TERREIRO: Posibilidades de BNCC para ERER en educación infantil

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre la educación antirracista y tiene como objetivo proponer posibilidades de acciones que relacionen los campos de experiencia de la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil (BNCC) y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Comenzaremos con un corte de edad que comprende la fase entre 4 años y 5 años y 11 meses, identificados en el BNCC como niños pequeños. La metodología utilizada fue el análisis documental de la Base Curricular Nacional Común para la educación de la primera infancia y las notas de las Leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08 para la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena en la educación básica. También se consultaron los registros y experiencias docentes vividas por la autora en las clases de educación infantil, donde ha trabajado desde 2019, en la red municipal de Niterói. Se concluyó que la articulación entre los campos de experiencia del BNCC para la educación infantil y la enseñanza de las relaciones étnicas raciales no solo es posible sino también de suma relevancia en la implementación de una educación antirracista.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; BNCC; Educación antirracista.

*Prezo insetos mais que aviões.
Prezo velocidade
das tartarugas
mais do que a dos mísseis.
Tenho em mim
esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância
de ser feliz por isso.
Meu quintal
é maior que o mundo.
(Manoel de Barros)*

Introdução

A presente pesquisa busca responder a seguinte questão: De que forma os campos de experiência da Base Nacional Comum curricular para a educação infantil podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais na faixa etária de 4 e 5 anos de idade? A partir deste questionamento nos propusemos a refletir sobre as possibilidades de intervenção que conversasse com a BNCC de forma a promover uma educação mais igualitária e equânime no que concerne a temática racial. Os percursos que me trouxeram até o presente tema foram muitos. Cito aqui alguns dos mais relevantes como meu ingresso na educação infantil no ano de 2019 ao assumir o cargo de professora na rede municipal de Niterói onde pude fazer parte do seletor time de uma UMEI⁴ da rede. Foi também o lugar onde encontrei pares comprometidos com uma educação da escuta, do cuidado com a criança e com seu protagonismo. Foi onde compreendi a magnitude de lecionar para uma fase tão única e essencial da vida humana: a primeira infância. Neste lugar, foi onde pela primeira vez, tirei meus sapatos e pisei o chão sagrado da educação de crianças pequenas. Chão de pedrinhas, terra e encantos. Hoje, danço descalça ao som das cantigas de rodas, pulo amarelinha, ouço e conto histórias de outros tempos, outros povos, outras culturas que por vezes também me integram. Em cada olhar atento a minha voz, reconheço a voz de minha própria infância. Este encontro com a infância também me produz inquietações que ganham maior sentido nas palavras de André Luiz de Souza Filgueira (2021) quando afirma:

⁴ Identificação da UMEI a ser inserido na versão final, em caso de aprovação do artigo.

A educação se coloca como vetor de renovação da cultura. Se há uma cultura de exclusão. Deve-se fomentar uma cultura de inclusão. É aí que a educação se impõe. Uma pedagogia politizada, que age na coletividade, que agrega o que é excluído para enfrentar uma cultura de eliminação do estranho (FILGUEIRA, 2021, p. 11)

Inquietação que surge ao presenciar, enquanto estagiária na rede pública, uma criança negra sendo taxada por seus colegas como a mais feia da turma, simplesmente por ter traços condizentes com sua ascendência étnica. E por falar em meus, outro importante passo nessa jornada de pesquisadora veio com a maternidade. Ao passo que conhecia o universo infantil tornei-me mãe de um casal de crianças negras e que me fizeram perceber que em diferentes instâncias a vida me cobrava posicionamentos e a retomada de inquietações sobre a temática racial que teciam meu território da pesquisa e das buscas pelo conhecimento. Busco no chão da terra mãe inspirações para a minha maternidade, o meu fazer pedagógico e o meu objeto de pesquisa.

Neste artigo entende-se por negro a soma das categorias preto e pardo adotada pelo o sistema de classificação de cor/raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Afro-brasileiro é a identidade étnico-racial que destaca a origem africana dos brasileiros, ou seja, une a identificação nacional (brasileiro) com a origem africana. O termo afrodescendente é amplo, pois reúne todos os descendentes das populações africanas da diáspora negra. Sendo assim, pode-se considerá-lo transnacional. Entende-se por uma educação antirracista aquela que leva em consideração o contexto étnico-social do educando, abarcando em sua prática as múltiplas culturas e identidades existentes no ambiente escolar. Refletir-se-á acerca de uma educação antirracista que compreenda a os sete elementos estruturais selecionados por Cavalleiro (2003), que são: 1) o currículo escolar; 2) o material didático; 3) a formação docente; 4) a minimização do problema racial; 5) o universo semântico; 6) a distribuição desigual de afeto e estímulo; 7) e a negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola.

Para melhor análise da temática proposta, partimos da conceituação do termo “étnico-racial” aplicado pelo Ministério da Educação (MEC). O termo, “raça” fora por muito tempo utilizado para estabelecer distinções no plano biológico.

Foram elaboradas “taxionomias de raças” que justificavam no plano biológico as hierarquias sociais. A desconstrução da ideia de raça para pensar a diferença existente na espécie humana não fez desaparecer. Durante o século XIX havia as teorias do determinismo biológico que justificavam a dominação do branco sobre outros grupos humanos. Por conta disso, há ainda uma conotação negativa na utilização do termo raça, que até hoje é utilizado no sentido social para pensar e diferenciar os grupamentos humanos.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2010) a utilização de tal conceito pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais, acontece pelo seguinte fato:

[...] usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2010:45)

Além disso, de acordo com Gomes (2010), para o movimento negro, a simples substituição do conceito de raça por etnia no Brasil, não modifica a compreensão do racismo e da forma como se desenvolve em nossa sociedade. Um dos sociólogos que defendem o conceito de raça como construção social é Antônio Sérgio Guimarães (1999) que afirma:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 1999: 9)

Os estudiosos que preferem o termo etnia, o acolhem por acreditar que este conceito aborde um campo mais amplo no âmbito cultural, designando não apenas características físicas, mas um referencial de pertencimento de um determinado grupo. De acordo com Cashmore (2000)

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente

Em sua conceituação de grupo étnico, Fredrik Barth (1991) aponta que um grupo étnico segue algumas características tais quais: perpetuação biológica, compartilhamento de valores culturais, auto identificação dos membros e identificação pelos outros como pertencentes daquele grupo, organização do grupo para delimitar o “eu” e o “outro”, ocorrendo aqui uma delimitação de fronteiras. Cabe destacar que nesta pesquisa, o conceito de etnia de Fredrik Barth será usado para designar os afro-brasileiros como pertencentes a um grupo étnico.

A fim de superar os limites impostos pelos conceitos, o Ministério da Educação (MEC) faz uso do termo étnico-racial quando institui o EREER - Educação para as Relações étnico-raciais. O presente artigo se apropria do termo citado como base de suas reflexões.

Breve histórico e contextualização

De acordo com Jaccoud (2008) no artigo *O Combate ao Racismo e à Desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial*, desde os anos de 1980 tem havido um esforço por parte do Governo e do Movimento Negro na tentativa de reconhecer e intensificar o combate à discriminação racial. Medidas como a criação da Fundação Palmares em 1988, e a Constituição Federal do mesmo ano que no artigo 5º, inciso XLII classifica o racismo como crime inafiançável e imprescritível, são exemplos desta configuração. Em 1989, foi promulgada a Lei Caó que define como crime qualquer ação que impede ou dificulte o atendimento em locais públicos em decorrência da cor ou raça. Além disto, no mesmo período começam a serem criadas delegacias especializadas em crimes raciais, sendo inaugurada a primeira em 1991, no Estado do Rio de Janeiro.

Entre os anos de 2001 e 2002 os ministérios criaram programas de ações afirmativas em benefício da população negra e em 2003 com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) algumas medidas consideravelmente importantes tomaram forma, como Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI); Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades

para Todos, do Ministério Público do Trabalho (MPT); as ações afirmativas de promoção de acesso ao Ensino Superior e o que é especialmente caro a esta pesquisa: a implementação da Lei no 10.639/2003, que altera a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do Ensino Básico do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira.

Além deste contexto nacional, pressões de órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) marcaram o contexto da implementação da Lei 10.639/03. A participação do Brasil na III Conferência de Combate Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e todas as Formas Correlatas de Discriminação (2001) na África do Sul, amplia o debate acerca de medidas necessárias para a diminuição das desigualdades raciais em diversas esferas de instituições brasileiras, incluindo a saúde.

Em 2004 a Secrie (Secretaria de Inclusão Educacional) Funde-se com a Seea (Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo) originando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. A Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) que no Governo da Presidente Dilma Rousseff torna-se Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) implementa políticas educacionais nas seguintes áreas: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Um de seus objetivos [da Secad] é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. [...] Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores. (Brasil, 2004, p.1)

Apesar dos crescentes esforços para repensar um ambiente escolar antirracista, Cavalleiro (2003) aponta para uma dualidade existente na escola, que

configura-se pela “a ausência de conhecimento sobre o grupo africano e o excesso de informações sobre o continente europeu” (CAVALLEIRO,2003).

Consideraremos nesta pesquisa os apontamentos legais para o ensino de tal conteúdo como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, o parecer do CNE 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir deste cenário, nos propomos a pensar estratégias e propostas que auxiliem no processo de implementação de uma educação para as relações étnico raciais na educação infantil que fosse aliado aos campos de experiência da Base Nacional Comum curricular.

Um quintal do brincar: analisando as propostas da BNCC para a educação infantil

A Base Nacional comum curricular para a educação infantil nos convida a pensar na criança em sua totalidade, quando somos impelidos a refletir acerca das relações estabelecidas com seus pares, a construção de sua identidade e as conexões criadas a partir de si e daqueles que a cercam. Pensar o nosso corpo e o outro nos remete a pensar na realidade na qual este corpo se insere e nas implicações sociais as quais ele está sujeito. Segundo Gomes (2002, p. 41):

[...] o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação espaço e tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (GOMES,2002, p.41).

Este corpo traz consigo também a possibilidade de se expressar das mais variadas formas, abrigando a diversidade imensa que este convite à expressão pode conter. É um convite para que através das interações e brincadeiras as crianças possam obter a autonomia necessária para seu pleno desenvolvimento incluindo sentir-se confortável socialmente para serem quem são.

A Base Nacional Comum Curricular traz em sua composição a compilação de cinco campos de experiências a serem desenvolvidos nessa fase e que servem como norteadores do fazer pedagógico. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. São estes campos que irão servir como base para as propostas de interações neste presente trabalho.

Um terreiro do brincar: propostas de atividades para a ERER.

A construção de uma nação é um exemplo do que Andersen (1996) denomina de “comunidades imaginárias”, ou seja, uma comunidade que não é real, e sim criada a partir da interação entre seus membros. As culturas dos grupos étnicos existentes em uma nação são por vezes invisibilizadas em prol de uma cultura comum a todos os nacionais. Frederick Barth (1998) aponta a existência de fronteiras étnicas criadas pelas unidades étnicas e que delimitam os indivíduos definindo-os e os identificando. O racismo, como parte da estrutura social na qual estamos inseridos, afeta crianças desde a mais tenra idade. Bento (2011) elabora uma revisão bibliográfica e observa que a partir da idade dos 3 a 5 anos as crianças já são capazes de perceber a diferença racial que consta na sociedade, bem como interpreta-la, estabelecendo o que é socialmente valorizado ou desvalorizado. Para a autora, *“As noções de diferenças e de hierarquia raciais em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escola”*. Bento (2011) em uma análise dos estudos de Fazzi (2004) observa que:

(...)no processo de aquisição do conceito de cor-raça, estudos com crianças norte-americanas de 3 a 5 anos revelaram que a consciência cognitiva de raça surge nessa etapa da vida. A preferência da cor branca na idade de 4 anos, é transformada, aos 5 anos, em nítida compreensão de que essas características biológicas são conectadas a categorias sociais”. (BENTO, 2011, p.98-117)

Partindo desta reflexão o presente trabalho se propõe a realizar um recorte etário com ênfase em crianças pequenas (entre 4 anos e 5 anos e 11 meses) da pré-escola. Tomando como base os cinco campos de experiência apresentados na Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, formulamos propostas de interações que vão de encontro à educação para as relações étnico-raciais. As propostas a seguir se dividem de acordo com os campos aos quais se identificam.

Campo de experiência: EU, O OUTRO E NÓS

Este campo de experiência objetiva proporcionar para as crianças a interação com seus pares, com os adultos e consigo mesmas. Construindo autonomia e reciprocidade, reconhecendo as construções sociais nas quais se inserem bem como o contato com outras culturas. Bento (2011) chama a atenção para um estudo realizado por Cavaleiro (2003) onde percebe:

(Cavaleiro, 2003) buscando investigar como se tem desenvolvido, ao longo de três gerações sucessivas de famílias negras de baixa renda, o processo de socialização de filhos e netos no tocante ao pertencimento racial. Dentre os resultados que encontrou, a autora observou que algumas famílias destacaram a necessidade de levar a criança a se perceber como indivíduo negro e de auxiliá-la a se perceber com potencialidade igual à do branco. (BENTO, 2021)

Desta forma, elaboramos propostas que abordem este campo e estabeleçam estes objetivos nas experimentações com as crianças.

- ⇒ Explorar brinquedos, livros e imagens que expressem a variedade étnica, como bonecas e super-heróis negros;
- ⇒ Ter acesso a exemplos históricos positivos de origem étnica negra;
- ⇒ Participar de oficinas e projetos que valorizem traços étnicos da criança negra, como o cabelo crespo;
- ⇒ Fabricar abayomis e bonecas de pano pretas;
- ⇒ Aprender sobre estética negra através de turbantes, murban, tranças, kufi, filá, etc;
- ⇒ Conhecer características de diferentes culturas e etnias de origem africana;
- ⇒ Ter contato com imagens de pessoas de diferentes etnias africanas.

Campo de experiência: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Neste campo, a consciência corporal é trabalhada, bem como a interação entre corpo, emoção e linguagem. Nesta dinâmica em que o corpo ganha o protagonismo, é uma oportunidade riquíssima para se trabalhar a corporeidade dentro da visão das culturas africanas. Neste campo as emoções também são de grande relevância. Filgueira (2021) em seu artigo *Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia ético-filosófica do corpo deseducado*, aponta:

É Bell Hooks (2010) quem denuncia os estragos no campo afetivo causados pela escravidão: a repressão das emoções. Não se pode chorar. Sorrir é repellido. E expressão de dor é vetada. A manifestação afetiva, de qualquer fraqueza, que faz parte da condição humana, é tolerada. Dar e receber carinho são proibidos. Ser feliz, nem pensar. Gerações pretas inteiras foram e são criadas sob o estigma da interdição das emoções. (FILGUEIRA, 2021, p. 35)

Pensando nesta ponte elaboramos as seguintes propostas:

- ⇒ Brincar com jogos de origem africana que promovam movimentação corporal como “amarelinha africana”, “meu querido bebe”, etc.;
- ⇒ Dançar ritmos de origem africana e afro brasileira como maracatu, maculelê, capoeira, jongo, samba, etc.;
- ⇒ Encenar peças teatrais de protagonismo negro;
- ⇒ Ouvir diferentes músicas e ritmos de origem africana e afro brasileira;

Campo de experiência: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.

De acordo com Silva e Teixeira (2020) “(...)é importante que a escola, espaço onde transitam pessoas de diferentes etnias, religiões, culturas, classes etc., promova uma educação que considere o multiculturalismo e as diversidades”. Este campo traz como orientação a disseminação das artes e culturas e o estímulo à livre expressão artística da criança. Consideramos de fundamental importância que se abra o leque de possibilidades para que estas crianças tenha acesso a diversos tipos de artes e não apenas a eurocêntrica e aos modelos hegemônicos em nossa sociedade. Também ressaltamos o interesse na naturalização da diversidade ao não tratar as artes de origem africana como folclore ou uma vertente mais “exótica” das demais, mas em equiparação de abordagem e valorização dos mais diversos modelos culturais. Desta maneira propomos as seguintes experiências:

- ⇒ Manusear instrumentos de origem africana e afro brasileira como atabaque, caxixi, tambores, berimbau, agô, reco-reco, chocalho, etc.
- ⇒ Conhecer obras de artes oriundas do continente africano como esculturas, pinturas, etc.

Neste campo, vemos a valorização das linguagens, seja de forma oral ou escrita. É de fato um privilégio poder contar com diversas culturas de origem africana que traz como base a oralidade na contação de histórias e na figura do griot. A experiência de vida também é estimada e tem um lugar especial nas sociedades africanas, contrastando com nossa visão capitalista e ocidental de não valorização do idoso. BENTO (2011) afirma:

Godoy (1996) desenvolveu um estudo envolvendo crianças e famílias brancas e negras, buscando identificar como a criança, com idade entre 5 e 6 anos, de nível socioeconômico baixo, representa a questão das etnias em seu grupo. Ela destaca, dentre os resultados, que a criança revela tendência a elaborar seu autoconhecimento e sua identidade por meio de evidências externas, além de acreditar que a verdade acerca de si mesma costuma ser expressa por adultos significativos em sua vida. (BENTO,2011)

Assim, propomos experiências como:

- ⇒ Conhecer fatos históricos/culturais que enfatize o protagonismo negro;
- ⇒ Relatar e acompanhar a escrita de contos, histórias, poemas, etc. de protagonismo negro;
- ⇒ Conhecer histórias africanas e afro brasileiras de origem oral e escrita;
- ⇒ Ouvir e narrar histórias que enalteçam sua ancestralidade, memória afetiva e valorização dos mais velhos;
- ⇒ Reconhecer a função do griô e sua importância nas culturas de origem africana;
- ⇒ Folhear e ouvir a leitura de livros de autores africanos de língua portuguesa aprendendo sobre a variação linguística sobre os países.

Campo de experiência: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES, E TRANSFORMAÇÕES.

Podemos encontrar neste campo diversas formas de interação que nos possibilite conhecer a diversidade do continente africano, desmistificando a teoria de unidade sociocultural e econômica. Nossa intenção é que as crianças tenham

acesso a variedade de espécimes que habitam o continente, aprendam através dos búzios e das sementes conhecimentos matemáticos e brinquem com a geometria dos tecidos africanos. São inúmeras as possibilidades. Listamos abaixo algumas delas:

- ⇒ Contar utilizando grãos de alimentos de origem africana, búzios, pedras, etc.
- ⇒ Conhecer a fauna e a flora de países africanos. Suas belezas naturais e recursos.
- ⇒ Perceber diferenças culturais, sociais e físicas entre os diversos países africanos, desmistificando a ideia de unidade territorial e cultural.

Considerações finais

Pensar em uma educação antirracista é de suma importância em todas as fases da infância. Na educação infantil se releva ainda mais significativa essa necessidade pelo fato de que é o momento em que a criança toma consciência de sua identidade e identificação com o grupo social do qual faz parte. Passa a ter a percepção, ainda que em menor intensidade do que os maiores, das tensões que cercam as questões raciais e o lugar social no qual seu grupo étnico está inserido. A percepção de beleza e do que é socialmente valorizado começa a receber influência a partir deste momento. Nessa fase é fundamental o papel da escola, pois ainda que inserida em um ambiente familiar que não seja estimulador de uma consciência racial positiva, a criança terá acesso a uma visão mais diversa e inclusiva sobre ela mesma e os outros. Este fator é imprescindível para a construção de uma sociedade menos racista. Nas palavras de Filgueira (2021).

A educação de coloca como vetor de renovação da cultura. Se há uma cultura de exclusão, deve-se fomentar uma cultura de inclusão. É aí que a educação se impõe. Uma pedagogia politizada, que age na coletividade, que agrega o que é excluído para enfrentar uma cultura de eliminação do estranho”. (FILGUEIRA, 2021, p. 11)

Contamos com importantes aliados para que a educação se torne antirracista. A formação docente, políticas públicas voltadas para este grupo e uma visão diversificada sobre o currículo fazem toda diferença. Além de uma escuta atenta, tão cara a educação de crianças pequenas. Nas palavras de Angela Davis “*Não basta ter uma educação não racista. Ela tem que ser antirracista*” e para que essa

realidade ocorra a escola deve caminhar de mãos dadas com a família e outros espaços educativos, propiciando à criança negra a oportunidade de se reconhecer como indivíduo valorizado e seguro nos mais diversos espaços. Além de oferecer a criança desta faixa etária equânime e inclusivo.

Ao se debruçar sobre a temática racial e refletindo sobre o currículo e suas implicações acerca de uma educação para as relações étnico raciais propomos intervenções para crianças de 4 e 5 anos que conversem com os campos de experiência da Base Nacional comum curricular para a educação infantil. Desta forma nosso olhar se volta em busca de novos caminhos em direção a uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México; Fondo de Cultura Económica, 1996.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São PAULO: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011, p.98-117

CASHMORE, E. et al. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao fracasso escolar - racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANÇA, Débora de Souza. *Direito à Flor da Pele: estudo de caso sobre o ensino de literatura afro-brasileira no Colégio Estadual Abdias do Nascimento do município de Nova Iguaçu/RJ* / Débora de Souza França - 2015.

FILGUEIRA, Andre Luiz de Souza. *Pedagogia Preto-Diaspórica: uma etnografia ético-filosófica do corpo deseducado*. In: *Corpo, corporeidade e diversidade na educação* / organizadores: Vanilda Maria de Oliveira, André Luiz de Souza Filgueira, Lion Marcos Ferreira e Silva. -- Uberlândia : Culturatrix, 2021.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da Corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática, In: *Perseu: História, Memória e Política*, São Paulo : Fundação Perseu, ano 12, n.º 17, 2019.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.