

## EDUCAÇÃO INFANTIL, ANTIRRACISMO E MULTICULTURALISMO<sup>1</sup>

Adriana do Carmo Correa Gonçalves<sup>2</sup>

Ana Ivenicki<sup>3</sup>

### Resumo

Em um país como o Brasil, violentamente marcado por práticas institucionais que reverberam e exalam racismo estrutural, quanto antes as iniciativas antirracistas forem incorporadas no cotidiano e currículo escolar, maiores serão as oportunidades para que crianças pequenas constituam suas experiências tendo como referência as contribuições da identidade negra. Nesse sentido, o presente texto, ao trazer o professor da educação básica como sujeito da *práxis*, busca estabelecer uma discussão com base em uma etnografia da prática escolar. A *práxis* em questão assume como objetivo enfatizar o antirracismo e o multiculturalismo como bases para estratégias de resistência, de modo que sujeitos escolares se constituam com e pela representatividade da identidade étnico-racial tão marginalizada pelo racismo estrutural. Adota-se, como referencial teórico, o multiculturalismo, destacando suas vertentes crítica e pós-colonial e as contribuições do pensamento antirracista. Diante da complexidade do racismo e seus desdobramentos perversos que asfixiam identidades e atravessam subjetividades, defende-se a importância da incorporação da luta antirracista na educação infantil, uma vez que corrobora para a construção de referências étnico-raciais para crianças pequenas. Além disso, a representatividade materializada na ancoragem social pelo sujeito professor/ professora antirracista e negro extrapola a prática de valorização ou celebração da identidade negra, geralmente potencializada em novembro em função das celebrações referentes à data comemorativa da consciência negra.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Antirracismo e Representatividade.

<sup>1</sup> O recorte teórico-metodológico desse texto enfatiza a discussão do multiculturalismo, considerando os debates de raça, racismos e pedagogia antirracista na educação infantil. Todavia, reconhecemos que temáticas indígenas e sua valorização são pautas e bandeiras importantes das vertentes crítica e pós-colonial do multiculturalismo.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFRJ. Professora adjunta do Departamento de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, unidade Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). Cursando Psicologia (5º período), no Centro Universitário Augusto Mota. ORCID: 0000-0003-1106-1055. E-mail: [dendrikagoncalves@gmail.com](mailto:dendrikagoncalves@gmail.com)

<sup>3</sup> PhD em Educação pela University of Glasgow. Tem mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro desde julho de 2019, lotada no Departamento de Fundamentos de Educação/Faculdade de Educação, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É pesquisadora 1A do CNPq. ORCID: 0000-0002-7315-5500. E-mail: [aivenick@gmail.com](mailto:aivenick@gmail.com).

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION, ANTI-RACISM AND MULTICULTURALISM

### Abstract

In a country like Brazil, violently marked by institutional practices that reverberate and exude structural racism, the sooner anti-racist initiatives are incorporated into daily life and school curriculum, the greater will be the opportunities for young children to build their experiences with reference to contributions of black identity. In this sense, the present text, by bringing the basic education teacher as a subject of praxis, seeks to establish a discussion based on an ethnography of school practice. The praxis in question assumes the objective of emphasizing anti-racism and multiculturalism as bases for resistance strategies, so that school subjects are constituted with and by the representativeness of the ethnic-racial identity so marginalized by structural racism. Multiculturalism is adopted as a theoretical framework, highlighting its critical and post-colonial strands and the contributions of anti-racist thought. Faced with the complexity of racism and its perverse consequences that stifle identities and cross subjectivities, the importance of incorporating the anti-racist struggle into early childhood education is defended, as it contributes to the construction of ethnic-racial references for young children. In addition, the representation materialized in the social anchorage by the subject teacher/teacher anti-racist and black goes beyond the practice of valuing or celebrating black identity, generally enhanced in November due to the celebrations related to the commemorative date of black consciousness.

**Keywords:** Early Childhood Education; Anti-racism e Representativeness.

## EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, ANTIRACISMO Y MULTICULTURALISMO

### Resumen

En un país como Brasil, marcado violentamente por prácticas institucionales que reverberan y exudan racismo estructural, cuanto antes se incorporen las iniciativas antirracistas a la vida diaria y al currículo escolar, mayores son las oportunidades para que los niños pequeños construyan sus experiencias a partir de los aportes de identidad negra. En este sentido, el presente texto, al traer al docente de educación básica como sujeto de praxis, busca establecer una discusión basada en una etnografía de la práctica escolar. La praxis en cuestión asume el objetivo de enfatizar el antirracismo y la multiculturalidad como bases de las estrategias de resistencia, de manera que los sujetos escolares se constituyan con y por la representatividad de la identidad étnico-racial tan marginada por el racismo estructural. Se adopta el multiculturalismo como marco teórico, destacando sus vertientes críticas y poscoloniales y las

contribuciones del pensamiento antirracista. Frente a la complejidad del racismo y sus consecuencias perversas que sofocan identidades y subjetividades cruzadas, se defiende la importancia de incorporar la lucha antirracista en la educación infantil, ya que contribuye a la construcción de referentes étnico-raciales para los niños pequeños. Además, la representación materializada en el anclaje social por parte de la asignatura docente / docente antirracista y negra va más allá de la práctica de valorar o celebrar la identidad negra, generalmente potenciada en noviembre debido a las celebraciones relacionadas con la fecha conmemorativa de la conciencia negra.

**Palabras clave:** Educación Infantil; Anti racismo e Representatividad.

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem como ponto de partida assumir a representatividade negra como interface da educação antirracista na primeira etapa da educação básica, para tanto, estabelecemos um diálogo com três dimensões que tangem a ação da /o professora/o: a Lei 10.639/2003, a prática pedagógica e a formação docente multiculturalmente comprometida. A discussão é orientada pelas contribuições da etnografia da prática escolar, uma vez que traz um recorte das interações entre educadora e educandos, sujeitos participantes da pesquisa. A representatividade é um eixo central da prática docente, que se materializa, tendo como inspiração a ancoragem social do discurso. Nesse caso, a representatividade se firma pelo empoderamento antirracista assumido pela educadora preta<sup>4</sup>.

No Brasil convivemos com forças sociais, políticas, culturais e simbólicas que atuam em prol da negação do racismo e da colonização e escravização. O racismo estrutural cria experiências corporais e psíquicas amargas para o povo negro brasileiro, que sofre com a violação de direitos e com a violência desde a mais tenra idade. Neste texto, abordamos a educação antirracista e a representatividade como possibilidades para falar de racismo na educação infantil. Trata-se de um enfrentamento ao mito da democracia racial e à naturalização de práticas curriculares racistas.

Gonzalez (1980) informa que o mito da democracia racial foi determinante para naturalizar a violência imposta pelo racismo, sem, contudo, nomear o racismo, pelo contrário: esse mito escamoteou, por meio de diversas estratégias, o racismo brasileiro, sempre em nome da harmonia entre as raças. O Brasil não assumiu, e ainda não assume oficialmente, que é um país racista, mesmo com os índices alarmantes de violência e pobreza que atingem a população negra. *“Em período recente, os dados apontam a discrepância da experiência com a violência entre brancos e negros, com aprofundamento da*

---

<sup>4</sup> Neste texto, adotamos tanto o termo negra como preta, reconhecendo que o termo negro engloba as categorias preto e parda; e preto se refere apenas a sujeitos que se definem como preto, caso de uma das autoras.

*desigualdade racial expresso pelos indicadores sociais da violência*” (MORAIS e SINHORETTO, 2018, p. 17, grifo nosso).

Diante das violências e vulnerabilidades impostas à população negra no Brasil, o fato de não se nomear o racismo, dificulta muito as lutas em prol da valorização das identidades étnico-raciais. Sem enunciar o racismo como tal, desde sua estrutura colonial, a luta antirracista assume contornos importantes, mas não de forma oficial. Não tememos uma sociedade que chama para si a responsabilidade de enfrentar o racismo, pelo contrário, socialmente questionamos o racismo.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto tem aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com as feições tão finas... Nem parece preto (GONZALEZ, 1980, p. 226).

Esse jogo simbólico, político, prático e narrativo, que nega o racismo, desloca as lutas antirracistas para um campo ideológico desprestigiado no senso comum, inclusive, ultimamente, o movimento antirracista está sendo classificado como “mimimi” por certos segmentos, que o acusam de forma de vitimização. Junqueira (2016) explica que esta expressão “mimimi” faz referência a um choro de criança e serve para infantilizar, rebaixar a vítima e diminuir a importância de seu sofrimento ou do discurso em pauta.

Se não existe racismo no Brasil, sobre que efeitos a luta antirracista se edifica? Uma estratégia de enfrentar a colonização e o racismo brasileiro é falar de racismo e, no caso desse texto, abordamos o debate antirracista na educação infantil, construindo com crianças de creche uma prática pedagógica ancorada na representatividade e na formação docente multiculturalmente comprometida, prática esta inspirada nas contribuições teóricas de Ivenicki (2018) e nas discussões de Candau (2008), acerca da educação em direitos humanos.

O texto está organizado em três seções: na primeira, tratamos da educação infantil e dos dispositivos legais que a estruturam; na segunda, abordamos a discussão multicultural e dos direitos humanos, com suas reverberações na formação do professor; e, na terceira, enfocamos a representatividade e a prática antirracista na educação infantil.

## EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO: RUMOS LEGAIS PÓS 88

Os debates sobre educação infantil no Brasil se consolidaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu em seu artigo 227 as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos.

É importante evidenciar que, antes da Constituição vigente, as crianças não tinham assegurados, no contexto do Brasil, dispositivos legais sobre seus direitos e sua condição cidadã. Embora hoje tenham o reconhecimento de seus direitos, muitas crianças ainda não têm asseguradas suas condições materiais de sobrevivência. A tradução, na prática, desses direitos, não alcançou as crianças em condições de pobreza e de exclusão, condições essas que abatem a infância brasileira. O fato de reconhecer crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos” não significa, na prática, que eles realmente o são ou estão incluídos nas regras de equivalência que a formalidade da lei supõe (TELLES, 1999. Apud ARAUJO, 2017, p. 407):

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 21).

De fato, no que diz respeito ao reconhecimento público dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, a legislação não se mostra suficiente, mas deve-se reconhecer que expressam conquistas vultuosas e importantes. De fato,



já temos, no contexto brasileiro, aparatos legais que tratam dos direitos dessas crianças. Certamente, a legislação precisa de ajustes para que seja cumprida de modo equitativo, assim como são necessárias políticas de redistribuição e reconhecimento. Nossas críticas apontam para a necessidade de ajustes no campo político, social, econômico, cultural e legal para que as crianças possam gozar publicamente dos seus direitos.

Embora a legislação não seja suficiente para garantir o reconhecimento público dos direitos das crianças, foi através dela que a educação infantil passou para secretaria de educação. A história do atendimento à infância brasileira tem como marco importante a luta dos movimentos sociais, feministas e sindicais, que incorporam as reivindicações das mulheres-mães trabalhadoras.

as crianças pequenas, na Educação Infantil, têm o acesso ampliado devido a um histórico de lutas por direitos associado à luta das mulheres. Nos momentos mais intensos de luta pela redemocratização do país, como, por exemplo, durante o processo Constituinte na década de 1980, houve uma intensa mobilização do movimento de mulheres/feministas em prol da creche (ou Educação Infantil), entendida como um direito das crianças e das mulheres (GOMES, 2019, p. 1021).

Ao ingressarem no mercado de trabalho, as mulheres-mães se depararam com uma encruzilhada: por um lado, a necessidade de ampliar a renda familiar e os cuidados com os/as filhos/as. Por outro lado, as fábricas, ao se instalarem nas cidades, criaram demanda de mão de obra e as mulheres que, até então, estavam quase que prioritariamente voltadas para o ambiente doméstico, passaram a dividir as atividades do lar com sua condição de operárias e criaram uma demanda de cuidado e guarda para seus filhos/suas filhas.

De início, para o amparo das crianças, algumas estratégias foram alçadas, como a de mães-crecheiras, mulheres que se dedicaram a cuidar da prole das mulheres-mães-trabalhadoras, assim como instituições de amparo patronal, criadas pelos donos dos meios de produção e, também, ações de filantropia.

O Estado se manteve distante dessa responsabilidade por um longo período e, depois, assumiu algumas tímidas iniciativas e funções, no âmbito do

assistencialismo e da perspectiva compensatória, procurando suprir supostas carências das crianças das classes operárias, no que diz respeito às práticas higienistas e de saúde. Ao mesmo tempo em que as crianças pobres eram assistidas em função de carências nutricionais, alimentícias e de higiene, as crianças das classes médias já tinham a escolarização incorporada em suas experiências nos jardins de infância, estando submetidas à escolarização precoce, um preparatório para o ingresso na escola.

Constatou-se uma disparidade no atendimento às crianças brasileiras: de um lado as pobres, para quem a preocupação do governo não ultrapassa o assistencialismo e, de outro, crianças de classes médias, cujas famílias buscavam preparatórios para o ensino fundamental e, também, um espaço enquanto assumiam postos no mercado de trabalho. Essa disparidade de atendimento foi corrigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.396/96 (LDBEN), no artigo 30, que assinala que a educação infantil se organiza em função da faixa etária, portanto a divisão entre creche e pré-escola já não segue associada a questões assistencialistas ou educacionais, ligadas a classes sociais.

Desde então, a creche atende à faixa etária de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 5 anos e 11 meses. Uma vez circunscrita no campo do direito educacional, a educação infantil, vagarosamente, assume seus contornos na sociedade brasileira e, embora esteja bem aquém do que esperávamos, é possível notar tímidos avanços, principalmente nos dispositivos legais. O governo federal, em 1998, apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que serve de parâmetro para a sistematização de práticas de cuidado, educação e brincadeiras na educação infantil. Nesse documento, do final da década de 90, notamos a incorporação de uma educação direcionada para as diferenças, diversidades e compreensão das desigualdades.

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias (BRASIL, 1998, p. 75).



Outro documento importante, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 1999), revisado em 2009, estabeleceu as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da organização das práticas pedagógicas na educação infantil. Além da indicação dos eixos estruturantes, o documento aponta que a prática pedagógica na Educação Infantil precisa respeitar as questões étnicas. Ao nosso ver, o documento potencializa a ação docente multiculturalmente comprometida, uma vez que aborda explicitamente categorias delineadas no multiculturalismo crítico e pós-colonial.

A lei 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da África, dos africanos e das lutas dos negros no Brasil, nos ensinos Fundamental e Médio, apesar de não especificar sua obrigatoriedade para educação infantil, determina que o dia 20 de novembro, seja reservado para conscientização negra e incluído no calendário escolar. Essa disposição se encontra no artigo 79 B, da atual LDBEN.

Certamente a lei 10.639/2003 tem sua importância e seus potenciais, todavia, manifestamos nosso incômodo com as possíveis restrições que pode promover na educação, por exemplo, transformar o mês de novembro num conjunto de ações celebrativas e folclóricas que reforcem práticas racistas e a cultura do *black face*, uma vez que, a incorporação no calendário escolar, do 20 de novembro, como data para celebrar ou comemorar a conscientização negra, sem as devidas problematizações, gera incômodo e preocupações. Além do mais, pode favorecer uma prática docente inclinada para o multiculturalismo folclórico, que consiste em um conjunto de celebrações acríticas e exóticas, que esvaziam de sentido as lutas dos movimentos negro e antirracista.

Na luta contra o racismo as ações são cotidianas e precisam estar alicerçadas em políticas públicas que invistam em formação de professores e professoras comprometidos com as pautas antirracista, pois ações pontuais não avançam a agenda de luta contra o racismo estrutural, tampouco contribuem

para a incorporação de uma pedagogia preta, que desafia as questões do currículo e práticas embranquecidas.

## MULTICULTURALISMOS E PRÁTICA DOCENTE

Para fundamentar as discussões do multiculturalismo, recorremos as discussões de Ivenicki (2018, 2021), estabelecendo diálogo com Candau (2008). Compreendemos o multiculturalismo como campo de atuação e reflexão acerca dos direitos humanos, das diferenças, diversidades e questionamentos das relações sociais, políticas, econômicas e culturais assimétricas.

O termo pode ser empregado para designar múltiplos sentidos, dependendo das proposições e dos compromissos políticos, sociais e teóricos assumidos. Além disso, está cercado de ambiguidades, por isso, é reivindicado tanto pela pedagogia libertadora como bancária. Para escapar dessa pluralidade de sentidos, Candau (2011; 2012), para designar perspectivas críticas do multiculturalismo, adota o termo interculturalidade. Uma análise acerca da definição apresentada pela autora permite estabelecer correlação entre interculturalidade e a abordagem crítica do multiculturalismo, apresentada por Ivenicki (2018, 2020, 2021), que preconiza o desafio às desigualdades e aos preconceitos, de modo a promover a transformação social.

Walsh (2012), ao tratar da interculturalidade, faz um alerta à tendência do multiculturalismo não crítico:

La interculturalidad se ha puesto como tema de moda. Y aunque se puede argumentar que este interés es afortunado por lo que sugiere en término de la conciencia y reconocimiento de la diversidad cultural, también es desafortunado por reducir, muchas veces, a la interculturalidad a poco más que un nuevo multiculturalismo, restando la así de cualquier sentido crítico, político, constructivo y transformador (WALSH, 2012, p. 61).

Como apontou Ivenicki (2018, 2021), o multiculturalismo que não assume compromisso com a crítica ou com o pós-colonialismo acaba por associar-se a perspectivas liberais, fazendo alusão à diversidade, sem maiores problematizações às questões de raça, gênero, etnia, desigualdade. De acordo

com as proposições da referida autora, há o multiculturalismo que celebra a diversidade de forma celebrativa e exótica, o folclórico. Esse multiculturalismo não se compromete em desafiar posturas hegemônicas, naturaliza as diferenças e não tem, como pauta, a inclusão nem o respeito às diferenças.

Dessa forma, os significados do multiculturalismo podem tanto se relacionar às vertentes liberais ou folclóricas, que se voltam à valorização de culturas e celebração da diversidade, como podem, por outro lado, se associarem às visões críticas e pós-coloniais “(...) que focalizam processos de construção das diferenças e o combate às desigualdades e os preconceitos, ponto este que será mais bem discutido logo adiante” (IVENICKI, 2018, p. 1154).

Nossa apropriação do multiculturalismo crítico se correlaciona com a discussão da interculturalidade de Walsh (2012). Assumimos, na educação, as perspectivas crítica e pós-colonial, demonstrando interesse nas pautas que se comprometem com o questionamento das relações desiguais, o desafio a preconceitos, ao racismo, às discussões de gênero e tantas outras que merecem destaque na prática e no currículo escolar multiculturalmente comprometido com uma educação emancipatória.

O multiculturalismo crítico ultrapassa as fronteiras de uma perspectiva teórica, atuando nos campos político e prático, traduzindo-se em ações educativas comprometidas com o questionamento das diferenças e com a minimização da exclusão social. Em sua vertente pós-colonial, há a preocupação central com as chamadas diferenças dentro das diferenças, como se percebe a seguir:

(...) no caso do multiculturalismo pós-colonial, este não se apresenta como um bloco monolítico, inspirando-se, ao contrário, em autores, tais como Bhabha (2015), que não comungam, necessariamente, da categoria multicultural e operam com noções distintas de diversidade e diferença, desafiando posturas dicotômicas que acabam por reificar as próprias diferenças (IVENICKI, 2018, p. 1155).

Em decorrência das discussões suscitadas pelo multiculturalismo, nesse debate, ressaltamos a categoria diferença e seus conflitos. As

discussões acerca da diferença envolvem tensões, principalmente quando o termo é empregado sem maiores esclarecimentos. Para Pierucci (2008):

Todos nós usamos muito a palavra “diferença”. Também com muita frequência todos nós usamos a frase “fazer diferença”: tal coisa faz diferença - aquilo não faz a menor diferença - “que diferença faz um livro”? A cultura de consumo em que estamos imersos usa e abusa da palavra diferença nos textos de propaganda e marketing (PIERUCCI, 2008, p.119).

Pierucci (2008) adverte sobre o uso indiscriminado do termo diferença, principalmente quando tensionado por discursos tidos de esquerda, uma vez que a categoria foi apropriada pela direita e é empregada com sentido bem contraditório, em relação às proposições que se comprometem com a emancipação.

O multiculturalismo, tanto crítico, como pós e decolonial, focaliza a discussão sobre as identidades, condenando a essencialização e o congelamento identitário, compreendendo as identidades a partir da relação dinâmica com o contexto social, histórico e cultural, portanto sugerindo que a identidade não é apenas um dado biológico, pois ela se forja nas condições históricas.

Evocamos Candau (2011) para estreitar o diálogo entre multiculturalismo e educação antirracista, uma vez que as reflexões da autora no que se refere aos direitos humanos ajudam na construção de ações voltadas para pedagogia preta e favorecem a afirmação da identidade étnico racial na escola. Como apontou a autora, não há uma definição para o que seja a educação voltada para os Direitos Humanos na América Latina, porém após a década de 80, novas proposições foram feitas, considerando as violências do processo ditatorial. Nesse sentido, três dimensões importantes são apresentadas.

A primeira dimensão se assenta na concepção de sujeito de direitos, uma vez que, no contexto da América Latina, muitos cidadãos ainda não têm consciência desta condição social, política e humana. A segunda está entrelaçada com o empoderamento, direcionado para grupos tradicional e

historicamente excluídos e a terceira dimensão se relaciona com os processos de transformações. As sociedades históricas e socialmente construídas pela exploração precisam enfrentar sua história de morte, violência e escravidão, para que seja possível o nascimento de práticas e políticas que incorporem as diferenças e os direitos humanos.

Ao nosso ver, os documentos legais e oficiais, que sistematizam o trabalho pedagógico na educação infantil, carregam potenciais das vertentes crítica e pós-colonial do multiculturalismo e flertam com a questão posta por Candau (2011), no que se refere a uma educação voltada para os direitos humanos, uma vez que focalizam, como atravessamento da prática pedagógicas as diferenças, a inclusão das identidades e das culturas. Na DCNEI (2010), a concepção apresentada para criança é a de sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade através de suas vivências.

Nesse documento, observamos que há, assumidamente, um afastamento da concepção de identidade como atributo essencializado, o que pode ser percebido em trechos do documento quando, por exemplo, ele informa sobre os eixos do currículo, destacando que devem possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 25). O modo como a categoria identidade se encontra no documento evidencia que não se trata de um congelamento da categoria, pelo contrário, compreende o termo no plural, abarcando a construção das identidades em correlação com o contexto social e com outros marcadores identitários, aproximando-se da concepção de identidade a partir do multiculturalismo crítico e pós-colonial. Conforme descrito por Ivenicki (2018), no excerto a seguir:

(...) defendo que o desafio à essencialização da categoria identidade, percebendo seu caráter sempre provisório, em construção, é uma visão que sensibiliza professores para conceberem caminhos didático-pedagógicos que dêem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias (IVENICKI, 2018, p. 1155).

Diante da urgência de construir práticas pedagógicas e curriculares multiculturalmente orientadas para educação antirracista, trazemos para o contexto, o trabalho pedagógico na educação infantil, a partir de ações que não se centram em celebrações pontuais, restritas à comemoração em datas comemorativas. Essa incorporação celebrativa corre o risco de associar-se ao multiculturalismo folclórico.

### **A PEDAGOGIA QUE SE INCORPORA PRETA: DADOS DA ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR**

A construção teórico-metodológica desse texto incorporou princípios da discussão que trata do professor e da pesquisa, com desataque para André (1995), quando aborda a etnografia da prática escolar. Para autora, esse caminho metodológico traz o professor na condição de pesquisador, aquele sujeito que atua em prol da elaboração do conhecimento, que tem como base sua prática pedagógica.

Os documentos que sistematizam as relações de cuidar e educar na educação infantil são enfáticos com relação ao protagonismo da criança, sua condição de sujeito histórico e sua identidade híbrida. As práticas pedagógicas, em sua maioria, no entanto, ainda conservam e perpetuam enfermidades de um país marcado pelo racismo estrutural, pelo colonialismo, machismo e governo da infância.

Ainda que os documentos legais e oficiais (RCNEI, DCNEI e LDBEN) representem uma conquista, estamos muito distantes do reconhecimento dos direitos das crianças, como ressaltou Telles (1999). Apesar desse distanciamento, trouxemos à tona dados de uma ação pedagógica que se estabelece pela articulação com o multiculturalismo seja crítico ou pós-colonial. Uma prática pedagógica que constitui um currículo menos etnocêntrico e desafia a centralidade da branquitude na prática escolar.

Para evidenciar essa prática, o recorte é “encarnar” na educação infantil com as crianças, a dimensão preta da pedagogia. O termo encarnar denota



materialização, construída através da representatividade de pessoas negras, que assumem centralidade na relação de cuidar e educar nas interações e brincadeiras com as crianças, assim como nas referências que constituem o currículo.

A representatividade assume centralidade na pedagogia preta, pois é preciso que as crianças construam sua identidade tendo pessoas negras como referência de empoderamento na escola. Não é suficiente termos negros, nos lugares que já estamos acostumados com sua presença, na cozinha<sup>5</sup>, na limpeza e no portão. Nossas crianças pretas precisam ver pretos em lugares de prestígios social e de valorização estética. A construção de uma pedagogia preta na educação infantil ganha força a partir das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004), como se percebe no trecho a seguir:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 7).

Na educação infantil, é urgente enfrentarmos os efeitos nefastos do racismo, que comumente é reforçado, muitas vezes, por boas intenções docentes<sup>6</sup>, que enaltecem um currículo branco e a estética da branquitude, seja pelas inúmeras histórias de princesas Disney ou pelo reforço incansável dos estereótipos da preta cozinheira. Por isso, não é suficiente que a educação infantil celebre a consciência negra apenas no dia 20 de novembro.

O racismo estrutural afeta deliberadamente a construção da identidade negra desde a mais tenra idade. O racismo impede que crianças negras se

---

<sup>5</sup> A literatura racista de Monteiro Lobato consagrou a cozinha como o lugar da negra. Temos essa representação na negra cozinheira Tia Anastácia, e em muitas escolas, a cozinha acaba por ser a representação dessa ficção/realidade.

<sup>6</sup> É muito relevante evocar um ditado popular “de boas intenções o inferno está cheio”.

autovalorizem, já que, desde cedo, incorporam que seu cabelo duro é ruim, que seu nariz é grande e que seu corpo fede, quando a branquitude é central nas relações pedagógicas. Diante desses ataques físicos, psíquicos e simbólicos, a educação antirracista precisa ser uma constante no currículo da educação infantil e não apenas figurar como prática no mês da consciência negra ou como estratégia reativa, quando a escola apresenta respostas, em função da vivência direta com ataques racistas.

Quando participamos de eventos, seminários e discussões educacionais do campo da Educação Infantil, é perceptível a resistência de algumas pesquisadoras em aceitar a raça como uma importante categoria de análise. Há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial. E, mais, esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos negros (GOMES, 2019, p. 1017).

É muito comum, na educação infantil, uma pedagogia reativa, ou seja, às vezes, quando a escola é atravessada por ações ou conteúdos racistas, a gestão escolar ressalta a importância do debate antirracista. No entanto, quase nunca, observamos como destacou Gomes (2019) práticas de enfrentamento do racismo a começar pelas dificuldades e omissões escolares no que diz respeito aos debates sobre a categoria raça e à inclusão das questões das contribuições dos negros, principalmente na religião.

Nesse texto, não assumimos o multiculturalismo folclórico, que se pauta em estratégias celebrativas pontuais, pelo contrário, defendemos uma pedagogia preta multiculturalmente comprometida com as questões étnico-raciais e centrada na representatividade de figuras e referência de pessoas pretas.

Incorporamos a luta antirracista, através da pedagogia preta, no cotidiano da educação infantil, amalgamando trechos propositivos dos documentos legais e ações lúdicas, literárias e artísticas que promovam a representatividade e o reconhecimento das identidades, diferenças, corporeidade e religiosidade do negro. Como destacou Gomes (2019), é tarefa

de qualquer educador assumir o compromisso com a justiça social e a educação compensatória.

## UM POUCO DE NOSSA PEDAGOGIA PRETA: ESTRATÉGIAS TECIDAS NO COTIDIANO

É importante destacar que a etnografia da prática escolar que constituiu as reflexões desse estudo, na educação infantil, tem a creche como *lócus* de ação, pesquisa e intervenção. Portanto, a prática se centra em crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos, com destaque para as de 3-4 anos da turma de maternal II.

Diante do desafio de pensar e estruturar uma pedagogia que desafie as práticas homogêneas e a branquitude na educação infantil, sistematizamos um conjunto de práticas em prol de uma educação emancipatória e multicultural. Em colaboração com as crianças desenvolvemos um pensar e agir ancorados numa pedagogia antirracista, capaz de traduzir as discussões do multiculturalismo de Ivenick (2018 e 2020) e as contribuições de Candau (2011) sobre educação e direitos humanos. Através de interações e brincadeiras, as crianças vivenciaram ações que intensificaram o reconhecimento da identidade negra, do empoderamento e da representatividade

As interações e brincadeiras que constituíram a pedagogia preta na creche, teve como interlocutores as crianças de 3-4 anos, da turma de maternal II. Através das artes (Cinema, Música, Dança, Literatura, Pintura) vivemos com as crianças partes das contribuições dos negros para nossa história e nossa construção identitária. Embora a Lei 10.639/2003 não seja uma obrigatoriedade na educação infantil, estudamos África para compreender mais sobre nossa história e nossa ancestralidade.

Pela pedagogia preta, as crianças fizeram com a Literatura infantil viagens teóricas e lúdicas ao continente africano, conheceram a pequena África no Rio de Janeiro e exploraram virtualmente a cartografia do lugar. Dentre os livros sentidos e lidos, destacamos “Meu crespo é de rainha” de autoria da bell hooks, “Princesas negras” de Edileuza de Souza e Ariane Meirelles, “Amoras”

do Emicida. A interação com os livros trouxe para as crianças a visualidade e materialidade que tangem a raça negra.

Além dos livros, enfatizamos a África como continente, fizemos uma viagem para o Egito, passeamos pelas Pirâmides. Adentramos na culinária de referência africana, trabalhamos ingredientes e receitas, canjica, cuscuz e cocada. Com relação à valorização estética, trouxemos para o centro do debate os cabelos, organizando dias da beleza, nos quais as crianças se autovalorizavam, organizando penteados e fazendo fotografia. O cabelo precisa constar em nosso percurso formativo -lúdico, Gomes (2003), ressalta que é o cabelo crespo uma questão tensão para meninas negras na escola.

Observamos que, as atividades envolvendo a literatura infantil desempenhou um importante papel, além da visualidade proposta pelas ilustrações e do enredo de cada história, apresentamos autores e autoras negros, razão pela qual, antes da leitura dos livros, investíamos muito na apresentação dos autores e dos ilustradores. Quando percebemos esse interesse das crianças em saber sobre os autores, organizamos uma atividade de biografia de mulheres negras, começamos pela professora e sua mãe, em seguida apresentamos Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Kuisam Oliveira e Nilma Lino Gomes

Com o desenvolvimento das atividades, notamos que uma prática pedagógica que assuma compromisso com a luta antirracista contribui de forma positiva para que crianças negras construam na escola uma imagem positiva de si. As vivências revelaram que as crianças constroem suas identidades atravessadas pelas vivências do contexto, por isso, quanto antes experimentarem práticas pedagógicas antirracistas, maiores são nossas chances de que assumam posturas respeitadas diante das diferenças e encarnem as lutas pela equidade e pela valorização das identidades étnicas.

O presente texto se constituiu em um ensaio que discutiu perspectivas multiculturais e antirracistas para a formação de novas gerações que desafiem preconceitos e racismos.

Apresentamos, também, a discussão de possibilidades contidas na legislação sobre a educação infantil, assim como propusemos, a partir de experiência na educação infantil, atividades que possam desenvolver uma pedagogia preta nessa fase da educação.

Esperamos que o presente texto possa contribuir com reflexões que articulem sensibilidades multiculturais e antirracistas à educação infantil. Em um país como o Brasil marcado por práticas institucionais que reverberam racismo estrutural, quanto antes as iniciativas antirracistas forem incorporadas no cotidiano e currículo escolar, maiores serão as oportunidades para que crianças pequenas constituam suas experiências tendo como referência as contribuições da identidade negra.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. *A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito*. *Educação*: v. 40. N 3, p. 405-412, set - dez. 2017. Porto Alegre

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o*

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 19-54

GOMES, N. L. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. *Revista E-curriculum* (PUC-SP), v. 17, p. 1015-1044, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244, 1980.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 26, n.100, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista. *Revista ABPN*, v. 12, p. 30-45, 2020.

IVENICKI, A. A Educação Permanente e a Formação Continuada Docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico, *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n.113, p. 849 - 855, 2021

JUNQUEIRA, A. H. Redes sociais e embates online entre consumidores e empresa: disputas de sentido, enfrentamento e racismo no caso Maria Filó. *Anais do IX Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura - ABCiber*. São Paulo: ESPM, 2016.

MORAIS, Danilo de Souza e SINHORETTO, Jacqueline. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. *rev.estud.soc.* No. 64 • abril-junio • Pp. 15-26 • ISSN 0123-885X • e-ISSN 1900-5180 • <https://doi.org/10.7440/res64.2018.02>.



PIERUCCI, Antônio Flávio. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Ed.34, 1999.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte. UFMG, 1999

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.