



CAMINHOS DE ATUAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Pathways of an anti-racist action in childhood education: the experience of the institutional program of scholarships for initiation to teaching

Adrienne Ogêda **GUEDES**
Departamento de Didática
Universidade Federal do Estado do R.J
Rio de Janeiro, Brasil
adrianne.ogeda@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5632-4539>

Michelle Dantas **FERREIRA**
Departamento de Didática
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
michaduda@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-8314-1903>

Stephani Oliveira **COELHO**
Escola de Educação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
stephaniocoelho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7696-412X>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

A pesquisa articula a experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, com os estudos que reforçam a essencialidade de uma educação antirracista, desde a infância. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa-formação e a conversa, a fim de compartilhar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Compreende-se que o Brasil é marcado por uma história de colonização e violência contra as populações negras. A educação, que não é apartada da sociedade, possui um papel essencial na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Dessa forma, acreditamos que os processos educativos e de formação que dialoguem com a luta antirracista possibilitam o fortalecimento de uma sociedade mais justa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. PIBID. Antirracismo.

ABSTRACT

The research articulates the experience lived in the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching, at Realengo Educational Reference Center in Childhood Education, with studies that reinforce the essentiality of an anti-racist education, since childhood. The methodological approach used was research-education and conversation, in order to share possible paths for the construction of pedagogical practices that value diversity. It is understood that Brazil is marked by a history of colonization and violence against black populations. Education, which is not separated from society, has an essential role in the deconstruction of stereotypes and prejudices. In this way, we believe that educational and training processes that dialogue with the anti-racist struggle make it possible to strengthen a more just society.

KEYWORDS: Early Childhood Education. PIBID. Anti-racism.

INTRODUÇÃO

Este artigo põe em destaque o papel de uma formação antirracista na Educação Básica, em especial na Educação Infantil, 0 a 5 anos de idade, articulando e refletindo sobre as experiências vivenciadas na atuação das autoras, uma como bolsista e as demais na coordenação e colaboração no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante nossa participação no programa pudemos acompanhar de perto as vivências de algumas turmas da Educação Infantil de uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro.

A atuação no projeto de iniciação à docência foi um momento de intenso aprendizado na formação docente, mas sobretudo foi um período no qual pudemos nos perceber compartilhando e aprendendo mais sobre os estudos a respeito dos conceitos de raça e identidades negras. A escrita de um trabalho acadêmico que possibilita rememorar o que vivemos, nos faz refletir sobre o que fazemos com a potencialidade das nossas memórias. Nos descobrimos repensando uma atuação que provoca sentimentos de pertencimento, em histórias de vida que foram circunscritas por vivências de subjugação das subjetividades negras.

Além de estar junto com as crianças, tivemos a experiência de sugerir algumas atividades pedagógicas com elas. Dessa forma, a partir da própria história de uma das autoras deste trabalho, enquanto mulher negra, e do nosso interesse em aprofundar as questões étnico-raciais, escolhemos relacionar o período de participação no programa e o conectar com os aprendizados desse campo.

O Brasil é marcado pela colonização, na qual os povos de origem africana foram sequestrados e violentados durante mais de três séculos. As consequências desse período sombrio são vistas até os dias de hoje em um país em que as populações negras e indígenas são marginalizadas e vítimas de diferentes violências cotidianas. A escola, que não é apartada dessa sociedade estruturada pelo racismo (ALMEIDA, 2018), também é influenciada e em grande parte influencia essa mesma estrutura.

Diante disso, o objetivo principal deste artigo é refletir sobre caminhos e práticas cotidianas de atuação antirracista na Educação Infantil. A partir do entendimento de que a temática é complexa e permeia não só questões de ordem política, econômica e social, mas sobretudo relacional, compreende-se a importância do estudo interessado e comprometido com a vida. Em tempos em que a necropolítica (MBEMBE, 2016) é estimulada, autorizada e praticada pelo (des)governo, falar de vida e do respeito a ela é fundamental e urgente.

A formação de professores/as tem um papel central nesse sentido. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 23) enfatizam a importância de políticas para a “inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil [...] como de processos de formação continuada de professores”.

O PIBID, por ser um programa voltado para a formação e que propicia essa ponte entre universidade e escola, acaba por possibilitar que a teoria aprendida no meio acadêmico possa dialogar com os cotidianos dos processos educativos. Em uma relação dialógica (FREIRE, 2020a), que é movida por um diálogo entre os saberes acadêmicos com a práticas educativas, sem que haja sobreposição de conhecimentos. É nessa dialogicidade que os saberes vão sendo experimentados, questionados, ressignificados e o conhecimento tem a possibilidade de ser construído de forma processual. Por isso, nossa metodologia de pesquisa dialoga com a Pesquisa-Formação (LONGAREZI; SILVA, 2013), entendendo que ao pesquisar nos (des)formamos e ao nos (des)formarmos potencializamos a pesquisa; e tem a conversa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) como percurso. Uma conversa que se dá com os referenciais teóricos, com as famílias, com as crianças e adultas/os que estão imersas/os nesse processo e com o mundo, sem a pretensão de uma hierarquização ou sobreposição de saberes.

Dessa forma, este texto está estruturado de maneira que, na primeira parte, possa haver uma compreensão sobre o programa e sua dimensão formativa. Posteriormente, introduzimos uma discussão a respeito da relação entre a escola e os estudos referentes às questões étnico-raciais. Após essa seção, adentramos nas reflexões sobre os possíveis caminhos para uma Educação Infantil antirracista, evidenciando as lembranças referentes ao tempo vivido no PIBID e ratificando a importância da (re)construção de uma memória positiva sobre o povo negro.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e compreende a Creche (0 a 3 anos e 11 meses) e a Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses), sendo esta última de caráter obrigatório desde a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, que alterou a redação da Constituição Federal de 1988, mas que acabou por ser efetivada apenas em 2013, após a Lei nº 12.796 ser sancionada no primeiro governo da presidenta Dilma Rousseff.

Nesse momento inicial da vida das crianças elas entram em contato pela primeira vez com a instituição escolar. Os períodos de acolhimento nem sempre são fáceis, as experiências são múltiplas e a importância dessa etapa é discutida por diferentes autores/as da área educacional (MORO; NUNES, 2019; KRAMER, 2000; CORSINO, 2020; LIMA, 2020).

Nas licenciaturas em Pedagogia há a obrigatoriedade de se realizar estágios ao longo do curso. Os estágios possibilitam a articulação entre os saberes teóricos aprendidos na universidade e as práticas pedagógicas presentes nos cotidianos escolares. O período para a realização das atividades do/a estagiário/a varia de acordo com as normativas legais da universidade em que ele/a estuda.

O estágio na Educação Infantil é um momento de muito aprendizado, visto que possibilita conhecer as vivências educacionais dos/das bebês e das crianças muito pequenas. Experienciar como se relacionam, como brincam e como constroem conhecimentos na rotina educacional é importante para a formação desse/a profissional que está se constituindo.

Assim também, o PIBID possibilita vivências semelhantes às dos estágios. Entretanto, uma das diferenças é o tempo em que o/a participante no projeto vivenciará a instituição escolar. De uma maneira geral, os editais do PIBID abarcam o período entre um e dois anos, um tempo cronológico mais extenso em relação aos estágios obrigatórios, possibilitando vivências mais alargadas por parte das/os estudantes. Dessa forma, é possível acompanhar o desenvolvimento de uma turma da Educação Básica por um período maior.

O PIBID foi criado em 2007 e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo ligado ao Ministério da Educação. O Programa disponibiliza bolsas para licenciandos/as, professores/as supervisores/as das escolas e professores/as universitários/as, tendo em vista fomentar a formação inicial para a docência.

Além de possibilitar o conhecimento dos cotidianos escolares, o PIBID aproxima seus/suas participantes das pesquisas acadêmicas, uma vez que são realizadas reuniões com a equipe que realiza a coordenação por parte da universidade para discutir textos e refletir, em conjunto, sobre as atividades realizadas. Uma das características fundantes do Projeto é a relação entre os saberes universitários e os do cotidiano da escola, em um elo no qual não há sobreposição entre os que sabem mais, mas uma troca entre diferentes culturas e saberes, como conceitua Catherine Walsh (2009) ao se referir à interculturalidade.

O programa possibilita o encontro de diferentes olhares para a Educação. As perspectivas das/os professoras/es da Educação Básica, dos/as pibidianos/as (nome dados aos participantes), das crianças e da coordenação realizada pela professora universitária, se reúnem na construção de práticas educacionais pluralizadas, em que os atores se descobrem vivenciando diferentes lugares, como refletem Guedes, Guimarães e Arenhart (2019, p. 7):

Nesta reflexão, compreendemos que a formação acontece a partir da experiência alteritária, ou seja, nas relações entre estudantes de Pedagogia e professores experientes que desafiam, tensionam perspectivas sobre as práticas e produzem deslocamentos em cada participante do Projeto.

A presença em sala de aula nos convida ao envolvimento nos desafios exigidos pelo convívio em turmas da Educação Básica. A posição de aprendiz é tomada pelos/as bolsistas e voluntários/as participantes e que são apresentados/as à realidade escolar e a todas as nuances que ela engloba. As questões e demandas que surgem das crianças, e das professoras, instigam as/os estudantes vinculadas/os ao programa a buscarem conhecimentos que possam contribuir no processo pedagógico.

Diante disso, é fundamental que uma Educação antirracista seja pauta e esteja presente não só no currículo, como nas práticas cotidianas, nas vivências que planejamos e ofertamos com elas, nas problematizações e intervenções que fazemos nas situações que atravessam o nosso dia a dia. É imprescindível que contemos as histórias dos/as marginalizados/as, a exemplo dos/as negros/as e indígenas, como diz o samba enredo da escola de samba Mangueira “Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês” (ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. História para ninar gente grande. 2019). As histórias produzidas e difundidas por esses povos e não aquelas que, durante anos, foram contadas pelos colonizadores e ocuparam – e ainda ocupam – os livros didáticos.

A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA E O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO RACISTA

O Brasil é formado por uma história de violência contra a população negra. Segundo dados da pesquisa “Mapa da Violência” morrem 2,6 vezes mais negros que brancos vitimados por armas de fogo no país (2016). As questões de desigualdade social e a pobreza também são opressões que os/as negros/as brasileiros/as vivenciam diariamente em seus cotidianos.

As injustiças, que vão desde a violência física à violência social, são parte da realidade desta população. No que tange às subjetividades e conhecimentos, Carneiro (2005) reflete sobre o contexto brasileiro e sua relação com os estudos sobre epistemicídios e aponta que essa violência é afetada:

[...] pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Deslegitimar o conhecimento e produção dos/as indivíduos/as negros/as é uma forma de violentar suas construções de saberes. A educação é um campo afetado diretamente por essas opressões, seja através da utilização de currículos que não priorizam narrativas não-brancas, ou seja pela sua estruturação que dificulta e provoca desigualdades entre brancos e negros no que tange ao acesso à educação de qualidade e a permanência nas instituições escolares. Segundo o 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 (BRASIL, 2009, p. 47) "[...] em 2006 apenas 13,8% das crianças declaradas como negras estavam matriculadas em creches, enquanto as brancas eram 17,6%". Aqui, no entanto, há que se problematizar também o quanto a noção de identidade é socialmente construída e vai sendo permeada e contaminada por uma sociedade dominada pela ideologia do poder da branquitude, "[...] ou seja, traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento" (BENTO, 2002, p. 1). E o quanto é necessário que as crianças tenham, desde a mais tenra idade, referenciais negros e indígenas que empoderem suas identidades e que vão constituindo suas autoimagens. Ressaltamos isso porque ainda vemos nas instituições educacionais em que atuamos a dificuldade de crianças e famílias se reconhecerem e afirmarem sua negritude. Ainda figuram em muitas fichas de matrícula a autodeclaração das famílias de que a criança é "morena", "parda" e/ou "branca", o que se relaciona com o que Matos (2018, p. 297) discute: "O Brasil não encontrou ainda um equilíbrio no que concerne ao respeito pelas identidades individualizadas, por um lado, e à eliminação de discriminações baseadas em diferenças sem sentido, por outro". Há ainda, crianças que se desenharam e se reconhecem como não-negras por não terem referências que as identifiquem e as

empoderem nesse lugar, o que acaba por dificultar a legitimidade de levantamentos como os citados anteriormente.

Pensar a construção de saberes e o papel do/a professor/a nos processos didáticos-pedagógicos como ferramentas para enfrentar a reprodução de poderes colonizadores é essencial para se entender o papel da educação. Como pensar estratégias para combater as violências cotidianas vivenciadas na rua e em sala de aula? Como incentivar a construção de uma mentalidade antirracista? Como não silenciar as vozes, em especial as negras, sobre as quais pesquisamos neste trabalho, em uma sociedade que tenta – e consegue em grande parte das vezes –, há anos, invisibilizá-las? São questões para se refletir sobre as relações entre a escola e as questões étnico-raciais.

A pesquisadora, professora e ativista do movimento negro, Nilma Lino Gomes (2005, p. 146) pondera em seus escritos sobre a relação entre racismo e escola. Segundo ela:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

A escola, quando compreende e pratica o papel político que possui, pode ser um espaço de troca, de descoberta e ampliação de potencialidades, de escuta atenta e construção de um pensamento crítico, de sonho (FREIRE, 2020b), amorosidade (hooks, 2021) e esperança (FREIRE, 2020a). Ainda que por si só as instituições escolares não consigam acabar com anos de políticas e culturas que normalizam ações e ratificam um sistema estruturalmente racista, é urgente que entendamos que elas têm uma função importante na conscientização da compreensão sobre as desigualdades raciais, e isso já é um começo para deixarmos de normalizar o racismo. Assim sendo, a partir das reflexões suscitadas neste artigo, das vivências no cotidiano escolar e inspiradas nos estudos de Nascimento (2018) e Carvalho e Souza (2021) buscamos tecer fios em uma trama que objetiva construir uma Educação Infantil antirracista.

ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL ANTIRRACISTA

Durante o período de atuação do PIBID, na Educação Infantil, pudemos refletir, na prática, em como trazer referências negras para a turma. Positivar a negritude é se contrapor aos perigos de conhecer uma história única (ADICHIE, 2009). O Brasil é fortemente afetado pela colonização, como já mencionamos, e por um passado escravocrata que, até os dias de hoje, gera consequências cruéis para a população negra. Como é ser criança negra em uma sociedade que é estruturada pelo racismo? Que orgulho essa criança tem do seu povo ao buscar na memória sua história? (ANDRADE, 2005).

O conceito de memória pode ser entendido de diferentes maneiras. Diversos estudiosos/as (DISTANTE, 1988; BENJAMIN, 1987, dentre outros) refletem sobre a memória. Nesta pesquisa dialogamos com Nascimento (2018, p. 591) que comunica a respeito da memória a seguinte reflexão:

É fundamental, ainda, notar que a memória, como a infância, é um processo e não um repositório de imagens a serem utilizadas em algum momento oportuno. A memória, instalada na plenitude do sujeito, conforma-o, de modo dinâmico, como dinâmica é a própria memória. Como o passado é vivo e se move até o presente a todo instante, viva também é a memória que precisa estar em atividade processual para acessar a história.

A memória sobre o povo negro brasileiro é afetada pela violência colonizadora e racista. Enquanto estudantes, raras foram as vezes em que aprendemos, na escola, a respeito da resistência negra. Sempre que era falado sobre a população negra se incluíam processos de submissão, escravidão e crueldade. Ainda que tenham existido muitas opressões, é preciso também falar do que se constituiu e se constitui como resistência. Como trabalhar com um currículo escolar que apenas aporta histórias de dor?

Trabalhar com histórias negras que busquem positivar a imagem do negro é ir recriando memórias que se opõem à narrativa branca e única de sofrimento dos/das indivíduos/as negros/as. Sendo assim, com o intuito de refletir sobre práticas na Educação Infantil que dialoguem com o antirracismo na perspectiva que destacamos, trazemos duas experiências que foram marcantes no processo de formação docente.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) (BRASIL, 2009, p. 25), é importante que o currículo para essa etapa “possibilite às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. A contação de histórias é uma das vivências em que podemos apresentar novas narrativas para as crianças. Pensando nisso, uma das propostas levadas para uma das turmas da

escola em que desenvolvemos o PIBID, foi a da leitura em roda do livro *As panquecas de mama Panya* (CHAMBERLIM, 2010).

O livro conta a história de uma criança e sua mãe que vivem em uma aldeia no Quênia e resolvem ir à feira comprar ingredientes para fazer panquecas. Ao longo da história é possível conhecer um pouco do cotidiano do país, das paisagens que compõem a natureza do lugar e a apresentação de novas personagens que vão, aos poucos, chegando para compor a narrativa. A escolha por uma obra que traz, em si, somente personagens negras é política. As imagens, presentes em obras literárias, possuem um papel importante na formação das subjetividades, assim como discorre Heloisa Pires Lima (2005, p. 101):

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo. E se pensarmos nesse universo literário, imaginado pela criação humana, como um espelho onde me reconheço através dos personagens, ambientes, sensações? Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opiniões a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento.

Apresentar histórias com protagonismo negro e outras culturas é uma forma de expandir os horizontes das crianças. As DCNEIS (BRASIL, 2009, p. 25) orientam sobre trazer experiências que “possibilitem 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”. A literatura é uma estratégia para trabalhar a diversidade junto às crianças pequenas.

Durante a leitura do livro com a turma, uma das crianças associou uma das bolsistas com uma das personagens da história. Ela, negra, parecia a criança negra da história que contava. A comparação perpassou a turma inteira, que ficou falando que ela estava dentro daquela história. A situação emocionou a participante no programa porque hoje, enquanto mulher negra, ela foi uma criança que teve poucos referenciais nos quais ela poderia se espelhar.

No final da história havia a receita das panquecas que as personagens fizeram no livro. Sugerimos para as professoras¹, de referência da turma, fazermos com as crianças a receita e elas concordaram. Na semana seguinte levamos os ingredientes e as crianças colheram na horta da escola as pimentas, que também faziam parte da receita. A empolgação delas em fazer a própria comida foi contagiante. Separamos a

¹ A instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida atua com a bidocência, dessa forma, duas professoras atuam em sala de aula.

turma em grupos menores para que todas/os pudessem participar, adicionando alguns ingredientes. Depois de prontas, comemos juntos/as e a história que antes era formada de palavras e imagens se materializou em uma produção culinária da turma que teve a vivência e a experimentação como bases do processo.

A contação de história nos remete às culturas que possuem em sua essência a prática da oralidade. Possibilitar, desde a infância, experiências em que somos convidados/as a escutar atentamente o/a outro/a é se contrapor as formas ríspidas de naturalização da banalidade, da não-escuta, da pressa e da necessidade de um letramento pautado em atividades preparatórias e monológicas. A respeito da oralidade Nascimento (2018, p. 590) reflete:

Aqui percebemos que a oralidade, base fundamental dessa memória africana, não pode simplesmente ser reduzida à relação entre a fala e a escuta. Ela significa, antes de tudo, uma implicação dos sujeitos naquilo que se diz e naquilo que se escuta. Não apenas a palavra está em jogo na oralidade, mas a pessoa, a comunidade, a realidade. Assim, vemos que a memória é parte desse dispositivo da oralidade que provoca que o humano se verta em palavras, isto é, que a palavra seja uma parte do humano, que está sempre em jogo no que diz e no que escuta.

Convidar as crianças para um momento de roda, sentadas juntas em círculo, em que serão contadas histórias ou que conversaremos, trocando experiências sobre os cotidianos e contextos nos quais elas vivem, é possibilitar também que elas compreendam a necessidade de se escutar o/a outro/a. E aos poucos, convocá-las a se habituarem aos momentos em que falamos e àqueles em que precisamos escutar. A contação de história e a formação em roda, são movimentos diários que incentivam o desenvolvimento da oralidade e do respeito pelo/a outro/a, ainda na infância. Em roda ocupamos a mesma posição hierárquica e formamos um coletivo.

Em um outro momento, foi possível organizar nova atividade que trouxesse, mais uma vez, referenciais negros positivos para a turma. As professoras regentes em uma conversa conosco, contaram a respeito de um menino que já havia tido algumas falas de caráter preconceituoso. Em uma das vezes, após a leitura de um livro com uma personagem negra, no fim da história, a professora perguntou o que as crianças acharam do livro e indagou se haviam gostado e o menino disse que não tinha gostado da personagem em questão. A professora, então, perguntou o porquê e a criança não soube responder.

É preciso destacar que desde antes da participação do PIBID, a escola em que acontece o programa já tinha a preocupação, por parte das professoras e equipe gestora, em relação a trabalhar as questões étnico-raciais com as crianças. Weil (apud

CARVALHO, SOUZA, 2021, p. 5) traz em seus estudos o conceito de normose, ou seja, aquilo que, em consonância com os acordos sociais, não é considerado perigoso ou prejudicial, mas que “dessensibiliza, pela força do consenso comum e do hábito, o assombro diante da violência”. A concepção de não considerar “normal” falas e atitudes racistas de uma criança é essencial para que desde cedo possa se aprender a ir na contramão do que estrutura nossa sociedade.

Segundo Clarice Cohn (apud CAPUTO, 2020, p. 390) “as crianças não são seres determinados pelas culturas, mas sim agentes produtores de culturas, ativas na fabricação de sentidos.”. Por isso, não é incomum que crianças, que vivem em uma sociedade na qual o racismo é regra e não exceção (ALMEIDA, 2018), aprendam desde cedo a fabricar sentidos preconceituosos a respeito da população negra. O que é incomum e inconcebível é que naturalizemos e/ou ratifiquemos essas ações. Dessa forma, preocupadas com a situação e buscando estratégias para trabalhar as questões étnico-raciais com a turma, as professoras conversaram conosco para que pudéssemos juntas construir uma atividade pedagógica que tratasse da temática racial.

Alguns dias antes dessa conversa com as professoras, uma de nós havia ido à abertura de uma exposição intitulada “Pardo é papel”, do artista negro Maxwell Alexandre, que aconteceu no Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR). As obras do pintor possuem, em sua maioria, imagens de pessoas negras, famosas ou não. Além disso, nessa exibição o artista utilizava o papel pardo para pintar seus desenhos. O papel pardo, por ser um material de fácil acesso, poderia contribuir para a atividade. Assim sendo, separamos as fotos da exposição, e algumas imagens da internet que apresentavam o artista e levamos para a escola.

Sentamos em roda com as crianças e contamos sobre a ida à exposição. Perguntamos se elas gostariam de ver as fotos e após assentirem, projetamos, na própria sala, as imagens selecionadas. Antes de mostrar as fotos do evento, contamos um pouco sobre o artista responsável, mostramos uma foto dele e contamos que ele era morador da Rocinha, uma favela na nossa cidade. Foi curioso ouvir algumas falas das crianças que se espantaram quando eu, a bolsista, disse onde ele morava: “favela?” Um menino perguntou e logo em seguida riu. Ficamos nos perguntando quais as ideias e referenciais de favela que ele tinha em sua mente.

As crianças afetam e são afetadas pelas concepções presentes no meio em que vivem. Gomes e Aquino (2019, p. 5) discutem as relações entre o ser criança em sociedade: “[...] a infância sofre e transforma em virtude daquilo que afeta a sociedade como um todo, por exemplo, as questões referentes ao pertencimento racial e étnico

[...] as ideologias, atuações políticas e discursos (...)”; dessa forma é possível compreender que as crianças e as infâncias são constituintes da sociedade, sendo acometidas pelas visões estigmatizadas e preconceituosas a respeito de certos grupos sociais.

Depois, mostramos as obras do artista e contamos para as crianças como foi a experiência de ter ido a um evento em que as pessoas negras eram retratadas de uma maneira tão única. Após a apresentação das obras e do artista, convidamos as crianças para serem os/as próprios/as artistas de seus quadros no papel pardo. Achamos que seria interessante colocar o papel no chão, formando uma tela grande que possibilitasse a todos/as pintarem coletivamente.

Termos vivido as experiências de levar um pouco das culturas negras para uma turma de Educação Infantil nos trouxe sensação de realização! Compreendemos que não é de uma hora para a outra que veremos as transformações em possibilitar um trabalho pedagógico antirracista. Isso é uma construção que precisa ser levada a sério e que necessita ser constante, trabalhada diariamente no cotidiano escolar.

Ademais, é impossível não pensar na relação com a ancestralidade, entendida através do que Nascimento (2018, p. 591) descreve: “[...] a ancestralidade não é apenas a descendência biológica que uma pessoa tem de uma família consanguínea, mas, sobretudo, o atravessamento de toda a história na formação dos sujeitos”. Escolher, politicamente, atuar positivando a imagem negra é se responsabilizar por ajudar a construir novas perspectivas sobre a negritude. Nascimento (2018, p. 587) ainda nos convoca a pensar que “somos responsáveis pela história que fazemos, pois é no presente que projetamos os ancestrais que seremos e, também, é nessa eternidade que prestamos conta para os ancestrais que vivem agora e os mortos-viventes”. Estar em um espaço escolar, enquanto professora e aprendiz, é poder contribuir para um processo formativo que carregue outras possibilidades de entendimento sobre as populações negras. A respeito da educação como movimento transformador, Carvalho e Souza (2021, p. 6) refletem: “[...] A educação é confrontada a ser arquivo vivo, arguto e tenaz contra o apagamento da memória, a inação dos afetos, a normose da eficiência burocrática e o empobrecimento de experiências não colonizadoras dos saberes e fazeres educativos”.

A escola é um espaço potente para se trabalhar com outras narrativas, para além daquelas que já conhecemos como usuais. Entender-se como professora, que busca em sua prática trabalhar questões antirracistas, é um trabalho constante de aprendizado e de não se deixar acostumar com as “normalidades” de uma sociedade estruturada pelo

racismo. Pensar as perdas que as crianças têm ao serem omitidas de suas histórias, das histórias de luta e resistência negra é o começo de uma reflexão que permite que nós, professoras/es, sejamos indivíduos/as agindo contra o carrego colonial, como discorrem Carvalho e Souza (2021, p. 25):

Desde sempre, a criança colonizada foi jogada em qualquer lugar; também ela sofreu furtos pedagógicos, ou seja, padeceu com as estratégias de normose do conhecimento e dos saberes, com a perda da esperança da transformação da vida, vendo cerceada, desde cedo, a textura contestadora da própria criança. Se a educação permitisse aflorar seu lado erê, os educadores, talvez, dar-se-iam conta de que os valores-refúgios da educação são ferramentas úteis na manutenção das mesmas perspectivas mortíferas de outros imaginários, possibilidades relacionais distintas, modos variados de simbolizar a vida e de desejar a vida.

A compreensão da potência da escola atuante em uma política antirracista se relaciona com o entendimento de que, historicamente, esse espaço institucional foi pensado por uma visão colonizada. Agir contra o silenciamento forçado da população negra, não só no que tange à violência física da morte, mas do próprio aniquilamento de suas identidades, narrativas e memórias, é defrontar uma estruturação de apagamento outorgado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência possibilita, ainda na graduação, que os/as estudantes entrem em contato com os cotidianos escolares e seus desafios. Como parte das políticas nacionais de investimento na formação docente, consideramos essencial dar continuidade a Programas como o PIBID, que contribuam para uma formação de professores/as imersos na prática e que desde o início de suas formações possam se defrontar com os desafios e responsabilidades de atuarem nas instituições educacionais, contribuindo para a formação de seres humanos que já são cidadãos de direitos, potentes, criativos, inventivos e reflexivos. A relação entre a Educação Básica e a universidade pode ser uma experiência rica de aprendizados entre e para as instituições.

A experiência relatada neste artigo apresenta e discute momentos em que as/os participantes do PIBID atuaram a favor de uma educação para a diversidade, seja através da literatura ou pela introdução às obras de arte de artistas negros/as. A necessidade de haver uma formação de licenciandas/os que abranja a educação para as relações étnico-raciais é primordial para a construção de uma educação que contemple mais as culturas negras e africanas. Compreender as relações entre o

passado e as consequências em nossa sociedade, atualmente, é aprender sobre a história do nosso país sob um viés que não omite as resistências e contribuições das descendências africanas em nosso contexto social.

A atuação na Educação Infantil, pensando maneiras para os aprendizados relacionados ao povo negro, é um dos caminhos possíveis para uma formação antirracista – das crianças, das famílias e de todas e todos os que estão nas instituições.

A contação de histórias, o incentivo pela oralidade em coletivo, as atividades que buscam positivar as imagens sobre a população negra, são estratégias que visam contribuir para uma educação, desde a infância, que respeite as pluralidades. A construção de uma sociedade antirracista perpassa pela escola. Assim, a partir da compreensão da necessidade de uma formação de professores/as que se intenta a estudar as relações étnico-raciais e que busque, nos processos de ensino-aprendizagem, colocar em prática seus aprendizados, será possível contribuir para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo da História Única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: <<http://bit.ly/2PACRIW>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

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

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da Criança Negra. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 117-123.

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim por volta de 1900**. In: Obras Escolhidas vol II– Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, artigo 62, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 08 jun. 2022.

BRASIL. **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**. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009, Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CAPUTO, Stela Guedes. "As crianças de terreiros somos nós, as importantes": mais algumas questões sobre os estudos com crianças de terreiros. **Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 381-405, ago. 2020. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200040>. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7603/47966767>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. < <https://repositorio.usp.br/item/001465832> >. Acesso em: 28 jun. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi; SOUZA, Ellen de Lima. O erê e o devir-criança negro: outros possíveis em tempos necropolíticos. **Childhood & Philosophy**, [S.L.], v. 17, p. 01-28, 27 maio 2021. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/childphilo.2021.56331>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56331/38007>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CHAMBERLIM, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Ilustrações de Julia Cairns, Rio de Janeiro: S.M, 2010.

CORSINO, Patrícia. (Org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GOMES, Lisandra Ogg; AQUINO, Lúcia Maria Leão de. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 50, e14092, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14092>.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 143-154.

hooks, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KRAMER, Sonia. Infância, Cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, fev. 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>. Acesso em: 09 jun. 2022.

LIMA, Camila Machado de. "O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo": Por uma formação docente infantil e denegrida. **Revista de Educación**, n. 21.2, p. 239-243, 2020.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 101-115.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, set-dez 2013, p. 214-225.

ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA. **História para ninar gente grande**. Samba enredo 2019. Disponível em <https://mangueira.com.br/site/sambas-enredo/>. Acesso em 13 de dezembro de 2022.

MATOS, Patrícia Ferraz de. **'Raça', miscigenação e preconceito**: Desafios actuais perante a evolução do pensamento social (e racial e nacional) brasileiro. Portuguese Studies Review, v. 26, p. 273-298, 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Revista do ppgav/eba/ufrj, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>

MORO, Catarina; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil, práticas educativas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 49, n. 174, p. 10-15, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053146969>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HJffrqsrgXc6M5fP6GmTMnv/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Temporalidade, memória e ancestralidade: enredamentos africanos entre infância e formação. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia e educação em errância**: inventar escola, infâncias do pensar. Rio de Janeiro: Nefi, 2018. p. 583-595.

GUEDES, Adrienne Ogêda; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise. O PIBID-Educação Infantil no CREIR: formação de professores no encontro entre universidade e educação básica. **Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 6-22, ago. 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2196/1488>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa** – por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

WAISELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**: homicídios por armas de fogo no Brasil. Instituto Sangari, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.

NOTAS

Título da obra

CAMINHOS DE ATUAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Pathways of an anti-racist action in childhood education: the experience of the institutional program of scholarships for initiation to teaching

Adrienne Ogêda Guedes

Doutora em Educação
Professora Associada
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Didática
Rio de Janeiro, Brasil

Adrienne.ogeda@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5632-4539>

Michelle Dantas Ferreira

Mestra em Educação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Didática
Rio de Janeiro, Brasil

michaduda@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-8314-1903>

Stephani Oliveira Coelho

Graduada em Pedagogia
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Escola de Educação
Rio de Janeiro, Brasil

stephaniocoelho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7696-412X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Educação, Avenida Pasteur, 458 - Botafogo, Rio de Janeiro – Urca - 22010020 - Rio de Janeiro, RJ – Brasil Telefone: (021) 22955737

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a alegria e oportunidade de ter produzido este artigo em coautoria com Stephani Coelho, que faleceu no início de março de 2023. Estivemos a frente do PIBID na UNIRIO, quando conhecemos Stephani.

Uma estudante empenhada, brilhante e dedicada, que se encantava com a Educação Infantil. Nos anos que sucederam a sua participação no Programa, ela deu continuidade aos estudos e atuação nesse campo e estava próxima a sua qualificação no mestrado na UERJ, com a mesma atitude envolvida, comprometida e engajada de sempre. Esse artigo é fruto de sua disposição como pesquisadora, foi sua iniciativa nos convidar para produzi-lo e durante todo o processo revelou a intelectual que se firmava, mais e mais. A publicação deste trabalho é também uma homenagem a sua potência e vida! Stephani presente!

Agradecemos também a todas/os professoras/es do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 21-08-22 – Aprovado em: 25-01-23.