

### Atribuição BB CY 4.0

## **VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS: CAMINHOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA PEDAGOGIA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Carla Santos Pinheiro<sup>1</sup>

Nanci Helena Rebouças Franco<sup>2</sup>

### **Resumo**

O artigo tem como objetivo refletir sobre práticas pedagógicas e curriculares de (re) educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir de saberes produzidos pela docência negra. O texto trata sobre a ERER no contexto da formação de professoras/es, mas também como paradigma para a realização de práticas pedagógicas e curriculares de uma professora negra de crianças bem pequenas em uma instituição pública municipal da Bahia. Do ponto de vista teórico-metodológico parte de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório que utiliza a pesquisa bibliográfica, a observação e registros fotográficos na produção de dados. Os resultados apontam que práticas pedagógicas e curriculares em contexto de creches e de pré-escolas, ancoradas nos valores civilizatórios afro-brasileiros, realizadas por professoras negras comprometidas com a ERER tem princípios e metodologias semelhantes. Concluindo, afirma-se que as vivências observadas contribuem para o fortalecimento da cidadania das crianças bem pequenas.

<sup>1</sup> Professora Associada IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [nanci.franco@hotmail.com](mailto:nanci.franco@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de PGEDU/UFBA. Professora da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas/Bahia. E-mail: [pinheirocarlasantos@gmail.com](mailto:pinheirocarlasantos@gmail.com)

## ***Palavras-chave***

ERER; Práticas pedagógicas e curriculares; Crianças bem pequenas; Formação de professor.

Recebido em: 01/04/2025  
Aprovado em: 25/07/2025

# **AFRO-BRAZILIAN CIVILIZING VALUES: PATHS TO THE CONSOLIDATION OF BLACK PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

## **Abstract**

The article aims to reflect on pedagogical and curricular practices of (re)education for ethnic-racial relations in Early Childhood Education based on knowledge produced by black teachers. The text addresses ERER in the context of teacher training, but also as a paradigm for the implementation of pedagogical and curricular practices by a black teacher of very young children in a municipal public institution in Bahia. From a theoretical and methodological point of view, it is based on a qualitative exploratory approach that uses bibliographical research, observation and photographic records to produce data. The results indicate that pedagogical and curricular practices in the context of daycare centers and preschools, anchored in Afro-Brazilian civilizing values, carried out by black teachers committed to ERER have similar principles and methodologies. In conclusion, it is stated that the experiences observed contribute to strengthening the citizenship of very young children.

96

## **Keywords**

ERER; Pedagogical and curricular practices; Very young children; Teacher training.

## ***Introdução***

Pensar em práticas pedagógicas e curriculares na Educação Infantil (EI) que promovam a equidade racial requer que os dispositivos normativos e orientadores sobre educação e/ou raça tratem sobre a primeira etapa da Educação Básica. O lugar da creche e da pré-escola na implementação de iniciativas implicadas com o cumprimento da Lei Federal n. 10.639/03 não é um consenso, pois, dentre as variadas argumentações contrárias à interlocução entre relações raciais e primeira infância, destaca-se que a EI não está circunscrita na referida lei.

97

A ausência da Educação Infantil na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei Federal n. 10.639/03 é conduzida por diferentes pressupostos, tais como: a incapacidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas se relacionarem com a temática racial, sobretudo, no ambiente educacional; o protagonismo de quem opera a política pública – circunscrito como um viés adultocêntrico; o embasamento quanto a não obrigatoriedade do atendimento da EI como componente do sistema de ensino. A referida não inclusão da primeira etapa da Educação Básica no artigo 26<sup>a</sup> da LDB é um “desenlace de longo percurso histórico” (Rosemberg, 2012, p. 33),

A omissão da EI na Lei Federal n. 10.639/03 se afirmava em decorrência da redação do estatuto legal enfocar apenas nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como representantes dos estabelecimentos nos quais o ensino da história e da cultura afro-brasileira era dado como compulsório no currículo escolar. Entretanto, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) – através da Resolução CNE/CP 01/2004 como fruto do Parecer CNE/CP 03/2004 - foi imediatamente superada.

A discussão da ERER deve fazer parte de uma política pública. Neste entendimento, enquanto coordenadora do capítulo da EI nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Santana (2010, p.19) argumenta que “Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças”. Contudo, apesar disto, o engajamento

pessoal é a ‘mola mestra’ quanto se trata da implementação da Lei Federal n. 10.639/03 em muitos ambientes escolares, ou seja, a realização de práticas comprometidas com a ERER sempre foi feita por professoras/es isoladamente em suas instituições.

A denúncia quanto às ausências da EI na Lei Federal 10.639/03 é uma possibilidade relevante na abordagem sobre a ERER ao passo que, os anúncios de caminhos para efetivar a sua aplicabilidade também nos servem de esteio nesta jornada. Outrossim, além das DCNERER, temos o Plano de Implementação das DCNERER como uma das medidas que confirmam a presença da EI nas normativas e orientações acerca da Lei Federal n. 10.639/03.

98

Esse Plano, construído mediante um diálogo ampliado entre atrizes/atores e entidades encarregadas/os da aplicação da referida lei, visa “garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (Brasil, 2013). Desde a primeira versão deste documento, publicada no ano de 2009, a EI é contemplada em diferentes seções tendo ainda um tópico exclusivo no rol das etapas da Educação Básica destacando as ações centrais para a aplicação da ERER em contextos de creche e de pré-escolas.

Ressalta-se que a incorporação da EI na legislação educacional brasileira acerca do cumprimento da Lei Federal n. 10.639/03, por intermédio primeiro da DCNERER, é um importante feito em prol da cidadania plena das crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade. Isso propicia a consciência da identidade racial como um elemento que define relações e que delinea processos sócio-históricos-culturais em dimensão individual e coletiva.

O Parecer CNE/CP 03/2004, cuja relatoria coube a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, refere-se à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, com equidade e justiça social advertindo que “a escola e seus professores não podem improvisar” (Brasil, 2004a, p. 6). Precisamos, portanto, pensar em caminhos para a consolidação de uma pedagogia negra na EI, pois, as prescrições regulatórias presentes nas leis e nas suas diretrizes não se traduzem na prática efetiva.

O compromisso com uma abordagem comprometida com a garantia de direitos e de liberdades é uma das características das Pedagogias negras. Seus processos formativos são reconhecidos como “experiências que formam pensamentos e ações estimulando a busca de práticas humanizantes, dos sujeitos em suas diferenças, e humanizadas, para reconhecer os outros em sua diversidade” Sotero *et al.* (2021, p. 1.315-1.316)

As pedagogias negras se constituem como plurais, pois ecoam a multiplicidade e complexidade identitária de quem as produzem. Outrossim, são “pedagogias gestadas no processo de conhecer (como busca do conhecimento), de reconhecer (a si mesmo e a outros no campo das relações sociais) e de afirmar (uma identidade negra diversa)” (Pereira *et al.*, 2022, p. 14).

“A aprendizagem de negras e de negros em formação é um processo criativo de organização de saberes e de aquisição de habilidades que não se limita ao domínio de procedimentos contidos em normas instrucionais” (Pereira *et al.*, 2022, p. 16). Dessa forma, Sotero *et al.* (2021) asseveram que além da compreensão da multiplicidade, as pedagogias negras têm o desafio quanto ao entendimento de outros fenômenos que atravessam os modos de coexistência das pessoas negras na diáspora, a saber: o entendimento da complexidade e da interdependência acerca das experiências vividas pelo referido grupo de pertença identitária étnico-racial.

Quanto à implantação de iniciativas comprometidas com a ERER, o Parecer CNE/CP 03/2004 acrescenta ainda que tais ações

Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (*Ibidem*, p. 6).

A apreciação de vivências educacionais fundamentadas nos princípios da DCNERER é um caminho pertinente para a produção de saberes que visam que a Lei Federal n. 10.639/03 “saia do papel” mobilizando cotidianamente a revisão do currículo escolar. A partir do exposto, este artigo tem como objetivo refletir

sobre práticas pedagógicas e curriculares de (re)educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir de saberes produzidos pela docência negra.

Apesar dos desafios impostos quanto à abordagem da ERER, a experiência se consolida como uma faculdade capaz de potentes mobilizações acerca da emancipação e da libertação (Bento, 2006). As vivências se estruturam na incorporação das experiências do cotidiano nas propostas educacionais. A integração do contexto cultural, histórico, tecnológico, ancestral dentre tantas outras dimensões fundamentais na formação das percepções das pessoas e (res)significação de suas identidades se manifestam e são manifestadas nas vivências.

“Não há separação estanque entre vivido e concebido, saber é fazer e fazer é saber” (Luz, 1995, p. 574). A vivência é a significação do aprendizado por meio do vivenciado, do sentido, do experimentado, do que afeta e gera afeto. E, como bem nos relembra Bento (2006, p. 75), a partir dos pressupostos de Paulo Freire, “a realização dos trabalhos sobre relações raciais é matizada pela vivência”.

Trata-se de uma produção de abordagem qualitativa de cunho exploratório que utiliza a pesquisa bibliográfica, a observação e registros fotográficos na produção de dados. Para tanto, o artigo está dividido em duas seções, além das considerações finais, sendo elas: ‘ERER e formação de professoras da Educação Infantil: aportes para a garantia da cidadania de crianças bem pequenas’ e; Fundamentos da Pedagogia negra na Educação Infantil: anunciando a efetivação da ERER em turmas de crianças bem pequena’.

A primeira seção discorre sobre a ERER no contexto da formação de professoras/es, quanto a sua possibilidade de implementação como instrumento para a efetivação da cidadania da primeira infância através dos modos de exercer a docência por professoras negras de EI. A segunda, por sua vez, apresenta práticas pedagógicas e curriculares comprometidas com a ERER, desenvolvidas no ano de 2023, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da rede pública de um município da Região Metropolitana de Salvador (RMS).

Os valores civilizatórios afro-brasileiros, sistematizados por Azoilda Loretto da Trindade, serão os princípios fundantes para reflexões sobre a existência de uma Pedagogia negra na EI compreendida como conhecimentos produzidos pela docência negra comprometida com a ERER. Esses valores que prezam pela exaltação da diversidade e que acolhe as diferenças são: ancestralidade, axé (energia vital), circularidade, cooperatividade corporeidade, ludicidade, memória, musicalidade, oralidade, religiosidade e territorialidade. Como um fundamento da população negra que conecta e atravessa os valores civilizatórios elencados, Silva (2020) incorpora a afetividade a esse conjunto.

101

Parafraseando pesquisadoras negras que têm os valores civilizatórios afro-brasileiros como foco de estudos, consideramos esses fundamentos “inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração” (Trindade, 2005, p. 30) como pertencentes à população afrodiáspórica, e por “princípios e normas que constituem nossa existência no âmbito de nossas subjetividades e coletividades que forjam estratégias para nossas ações e posicionamentos nas várias esferas cotidianas” (Silva, 2021c, p. 29).

Como princípios desta produção que considera a EI como etapa educacional, destaca-se: o respeito e a valorização das falas, dos silêncios, das expressões e das várias linguagens das crianças bem pequenas, como condição imprescindível à garantia de direitos educacionais e fundamentais da primeira infância e; os valores civilizatórios afro-brasileiros como fundamentos para pensar uma Pedagogia negra na Educação Infantil.

### ***ERER e formação de professoras da Educação Infantil: aportes para a garantia da cidadania de crianças bem pequenas***

De acordo com Dias e Franco (2021, p. 350), “Por um bom tempo, a formação docente sustentou que para ser uma boa professora o importante era tratar as crianças de forma igual e homogênea”. De acordo com esse paradigma, ser uma boa professora significava não levar em consideração as especificidades das crianças, uma dimensão importante para pensar em infâncias cidadãs.

A cidadania das crianças é construída quando esse direito, consolidado por diferentes procedimentos, é respeitado. A prescrição legal é uma perspectiva fundamental para o estabelecimento do mencionado direito, entretanto, a escuta sensível e a participação ativa das crianças deveriam fazer parte das agendas das políticas e iniciativas, sobretudo, daquelas em que a primeira infância é o enfoque principal.

Apesar da indiferença quanto às identidades dos indivíduos orientar muitas propostas pedagógicas em âmbito nacional mesmo após vinte (20) anos de promulgação das DCNERER, novos modos de fazer pedagógico, empenhados em “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (Brasil, 2004b, p. 1), impregnados pela coexistência da população negra, são consolidadas como perenes nas práticas docentes em muitas instituições de Educação Infantil (IEIs) brasileiras.

Quanto à consideração da identidade, em um texto publicado na coleção do Projeto A Cor da Cultura que é associado ao cooperativismo como um valor civilizatório afro-brasileiro, Santos (2010, p. 68) defende que

A estrutura organizacional e de gestão do espaço escolar infantil precisa tomar como eixo predominante a criança com suas identidades de raça, gênero, classe social, dentre outras. As escolas de Educação Infantil, cujo eixo educativo efetivamente é a criança em sua diversidade, enquanto ser histórico e cidadão de direitos, favorecem a construção positiva de suas identidades.

Destacando a/o professora/professor como a/o mediador das relações vivenciadas no cotidiano educacional, Franco (2015) discute sobre a importância do processo de formação docente para a implementação da Lei Federal 10.639/03. Ao articular a luta dos movimentos negros, os marcos legais e regulatórios (definido como discurso oficial), as iniciativas das universidades, com parcerias firmadas em âmbito federal na realização de projetos e ações educacionais, a pesquisadora evidencia que a formação inicial e continuada de professoras/es favorece à consolidação de iniciativas comprometidas com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar através de propostas e práticas de educação para a diversidade.

A comunidade escolar como um todo (professoras/es, diretoras/es, vice-diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os, auxiliares de classes, porteira/o, zeladora/zelador, cozinheira/o, representantes da família, entre todos os sujeitos que compõem as IEIs), assim como entidades governamentais e não governamentais e suas respectivas ações, programas e projetos precisam atuar para que as propostas educacionais respeitem e valorizem as identidades, as subjetividades e as singularidades das crianças considerando-as em todas as suas iniciativas.

103

A incorporação da história, da cultura, do legado da população negra nas práticas pedagógicas e curriculares das IEIs é tema presente no cotidiano desses estabelecimentos educacionais e seus ambientes correlatos. As crianças são sujeitos sócio-históricos, pessoas reais que, tal qual as/os representantes dos outros grupos etários da população brasileira, vivem e experienciam a questão racial e suas variadas circunstancialidades, como um componente identitário, em todos os dias de sua existência.

A tratativa da ERER no contexto da formação inicial e continuada de professoras da EI é um relevante campo de estudo nas Ciências Humanas como área do conhecimento e de experiências no âmbito da prática. A respeito das práticas docentes sobre a diversidade presente no cotidiano, ancoradas na diferença das crianças como um valor a ser resguardado, Dias e Franco (2021, p. 350), asseguram que “a diferença é um valor a ser cultivado na educação e deve começar desde a educação infantil”.

Acerca do lugar da professora no tratamento da questão racial, especialmente, das relações étnico-raciais na EI, Duarte (2012, p. 152) reflete que

Para ser comprometida com uma educação de qualidade e democrática, que acolha as necessidades e especificidades das crianças atendidas, as professoras têm de estar atentas às subjetividades. É sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas a todos os grupos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade.

As crianças são cidadãs de direito que devem ser compreendidas e colocadas como a centralidade das propostas educacionais desses ambientes educacionais

(Brasil, 2009). Sendo a questão racial um elemento que compõe a identidade das crianças, sua tratativa nas práticas educacionais integrativas dos saberes e das experiências da primeira infância nas IEIs é indispensável.

Dias e Bento (2007, p. 4) apontam que a construção da identidade das crianças de até 6 anos de idade, configura-se como um processo que “ocorre na interação social, entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos, sendo que nas instituições de educação infantil eles são mediados pelas professoras”. Para as pesquisadoras, a equivalência entre a objetividade e a subjetividade deve mobilizar a percepção sobre como o cuidar e o educar são credenciados nas propostas pedagógicas e curriculares das creches e das pré-escolas.

As condições de trabalho coletivo e os arranjos acerca dos mediadores da aprendizagem possibilitam que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar se consolide no processo educativo de creches e pré-escolas, conforme preceitua as DCNEI sendo conduzida pela

apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 2).

O cuidar e o educar também são apreciados por Santana (2010) como dimensão que, em articulação com a afetividade, favorece à garantia de direitos pelos representantes da primeira infância conduzindo-os à cidadania. Neste sentido, sobre o modelo desejado quanto à formação de professora/professor, a autora afirma que

a dimensão do cuidar e do educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas (Santana, 2010, p. 19).

Para Nunes, Santana e Franco (2021, p. 3), os processos organizacionais da Educação não podem ser marcados pela reprodução de concepções e de práticas que prestigiam os modos e os valores eurocêntricos em detrimento dos valores da população negra. Ao contrário, a construção da verdadeira democracia é

engendrada por um pensamento pluriversal transmitido e orquestrado cotidianamente na/pela escola como exigência de

uma mudança epistemológica que contribua para a descolonização dos currículos e questione as bases do pensamento racista no Brasil passa necessariamente por uma reflexão no campo da formação dos profissionais da educação.

A revisão dos modelos de formação através de novas epistemologias a fim de que as docentes de creches e pré-escolas reconheçam as diferenças como marca das identidades e das subjetividades, e por isto, como componentes que devem ser respeitados e valorizados nas práticas pedagógicas e curriculares das instituições de Educação Infantil (Dias e Franco, 2021).

105

Para Gomes (2003, p.1), a educação, a cultura e a identidade negra se relacionam entre si e, por isso, precisam estar presentes nos processos de formação de professoras/es. Defendendo, ainda, “a necessidade de articulação entre os processos educativos escolares e não-escolares e a inserção de novas temáticas e discussões no campo da formação de professores/as”, destacando os saberes estético-corpóreos, sobretudo, os produzidos nos processos formativos atravessados pelo corpo negro e pelo cabelo crespo.

Os estudos científicos no campo da Educação e raça concordam que a implementação da Lei Federal 10.639/03 perpassa pela reformulação dos cursos e programas de formação de professoras/es. Quando enfocados nos estudos das infâncias, evidenciam a temática da identidade racial das crianças como categórica para que expectativas quanto à ERER sejam estabelecidas como práticas educacionais.

Nossa compreensão, amparada nos saberes do vivido e do experienciado, do conhecimento docente e acadêmico, é de que as professoras de EI negras comprometidas com a ERER mobilizam, em suas metodologias de trabalho, uma engenhosidade educacional que “faz valer” a Lei Federal 10.639/03. Tais iniciativas são verificadas cotidianamente nas propostas e nas práticas educacionais, assim como no corpo/existência dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, como sentidos (caminhos e percepções) para a cidadania e a verdadeira democracia destas crianças e das pessoas que acessam esse modo de fazer docente.

A implementação da Lei Federal 10.639/03 por essas professoras negras de EI, negras professoras de EI e professoras de EI negras através da referida engenhosidade educacional alçadas por metodologias que entrecruzam tramas de vidas e saberes ancestrais é um movimento inovador e extremamente potente. Pensar nessas metodologias como engenhosidades educacionais é redimensionar construções sociais sobre o lugar da ERER nas instituições de Educação Infantil.

A atuação dessas profissionais redimensiona o pensar sobre o “engenho”. Apesar da consciência ancorada no tempo e na história quanto às danosas implicações para a população negra das relações de poder e de dominação orquestrados nos referidos estabelecimentos agroindustrial, suas engenhosidades educacionais estão amparadas nas produções de saberes e de conhecimentos voltadas à construção positiva da identidade negra. Pois, “Em vez de nos deixar paralisar pelas concepções que nos despotencializam, redescobrimos os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros” (Trindade, 2010, p. 13).

A título de ilustração para pensar epistemologias negras na EI, como mecanismos com vistas à cidadania das crianças, analisaremos na próxima seção uma vivência educacional realizada no ano de 2023, em uma turma do Grupo 3, de um CMEI situado na RMS.

A reflexão reside na prática pedagógica e curricular de uma professora negra de crianças bem pequenas cujo reconhecimento, inclusive por premiações municipais e nacionais, quanto ao trato da ERER na EI é evidente. Sabemos, todavia, que as práticas dessa professora não se configuram como isoladas quando o foco é a implementação da Lei Federal 10.639/03, pois, existe um coletivo de profissionais em EI, talvez tímido ainda, que se utiliza de ‘jeito’ de fazer docente impregnado pelos saberes da população negra em suas metodologias educacionais a fim de ‘fazer valer’ a referida lei.

A confluência de produções metodológicas que mencionamos, trata-se de uma engenhosidade em que o corpo/existência da população negra está “visceralmente envolvido com o processo de construção de uma educação efetivamente voltada para todos” (Trindade, 2013, p. 146).

## ***Fundamentos da Pedagogia negra na Educação Infantil: anunciando a efetivação da ERER em turmas de crianças bem pequenas***

‘Crianças bem pequenas negras: personagens reais e suas histórias de realezas’, é o nome da vivência educacional apreciada neste estudo. Ela integra o projeto pedagógico ‘Eu conto ou você conta? Olhares de crianças bem pequenas sobre a questão racial’ desenvolvido com o objetivo de construir relações positivas a partir do reconhecimento e do fortalecimento de identidades individuais e coletivas.

107

Para o desenvolvimento da referida vivência, foram produzidos instrumentos de autorização de voz e de imagem, assinadas pelas docentes e pelas/os responsáveis das crianças (com a sua consulta prévia, isto é, após um diálogo explicativo do que se tratava o documento). Essa autorização possibilita a produção técnico-científica referente à vivência. Para tanto, utilizaremos nomes fictícios que se relacionam com cada personagem mencionado.

A presença de nomes das crianças e das adultas da turma sem a presença do sobrenome corresponde à forma como elas se relacionam naquele ambiente. Já a presença do sobrenome na menção às convidadas (Aniele Leal e Jamile Leal) diz respeito a como eram tratadas no início da vivência por causa de fatores como o não pertencimento ao grupo. Entretanto, como ocorreu na prática observada, em um dado momento, seus sobrenomes se esvaem nas interações de modo que elas passam a ser denominadas apenas pelos seus nomes ou por codinomes tais como ‘princesa-rainha’ - uma das maneiras como as crianças da turma passaram a chamar Aniele Leal.

O acolhimento das crianças é o ponto de partida da vivência ‘Crianças bem pequenas negras: personagens reais e suas histórias de realezas’, sendo marcada pelo carinho, pelo cuidado e pelo afeto das crianças entre si e com as adultas. O respeito às interações e às expressões das crianças é outra característica da vivência, de modo que o abraço coletivo era a forma genuína em que elas se recepcionaram.

A celebração cotidiana de recepção das crianças era sempre reforçada no pensamento de que todos os dias letivos eram únicos e dignos de celebração, de brincadeiras e de interações afetuosas. Essa máxima buscava fortalecer a identidade da EI como um espaço potente de formação cidadã, um ambiente de respeito e de ampliação do conhecimento de mundo de todas/os que faziam parte daquele contexto ao passo que, negava o modelo de práticas nas IEIs direcionadas exclusivamente por intervenções sobre as datas comemorativas.

108

As experiências vividas na turma observada, ancorado nos valores civilizatórios afro-brasileiros e que celebra os encontros diárias, é um cotidiano compreendido “como vibrante, como lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres” Trindade (2013, p. 131).

A presença de Aniele Leal, criança bem pequena preta, mascote do grupo artístico-cultural Malê Debalê, direcionou as etapas da vivência. Sua participação fora comunicada com antecedência às crianças trazendo a expectativa de mais festividade àquele dia letivo de comemorações às vidas.

A participação daquela menina preta e consciente da sua identidade étnico-racial, naquele ambiente de convivência, pretendeu evidenciar o protagonismo e o empoderamento da criança negra, assim como o fortalecimento positivo de sua representação. Outrossim, vivências experienciadas pelas crianças da turma tendo a cantora, autora e atriz Lilica Rocha, de 9 anos à época, como protagonista, foram outrora desenvolvidas.

Na proposta inicial, a chegada de Aniele Leal, aconteceria no mesmo momento da entrada dos bebês e das crianças bem pequenas do CMEI. Entretanto, as circunstâncias direcionaram para outro ‘cenário’ - de chegada após esse acolhimento inicial quando as crianças já estavam mobilizadas para a apreciação da história a ser contada pela professora.

Percebendo a organização do ambiente para a contação de história, Aniele Leal e sua mãe, Jamile Leal, integraram-se àquela roda. Conforme o planejamento, essa

vivência que estava relacionada com a prática ‘Crianças pequenas, suas histórias e identidades: entre o real e o fictício’ aconteceria depois da saída de Aniele Leal e de sua mãe da instituição, pois, elas somente poderiam ficar ali por poucas horas.

O respeito das convidadas às crianças da turma revela sobre os fundamentos dos valores civilizatórios afro-brasileiros em seu corpo/existência conforme será observado no decorrer da atividade educativa. Destacamos ainda o acolhimento e respeito à Aniele Leal por parte de sua família em atender ao seu desejo de ir para o CMEI com as vestes utilizadas nas atividades do Malê Debalê, ao invés de somente colocar tais vestimentas após a chegada ao CMEI.

109

A vivência instituída como inicial naquele dia foi inspirada nas ilustrações de Tamires Lima. Dentre as literaturas infanto-juvenis ilustradas por Tamires Lima, a professora Cecília selecionou a literatura ‘Rainhas’, escrita por Ladjane Alves Sousa, como uma ferramenta de articulação entre a presença Aniele Leal e as práticas pedagógicas e curriculares que foram realizadas.

Além de ‘Rainhas’, as crianças da turma já tinham entrado em contato no decorrer do ano letivo com outras literaturas ilustradas por Tamires Lima, a saber: ‘Gordinhas’ - de Ladjane Alves; Maria Eduarda Agotiné - de Gedalva da Paz e; Tóim, cadê você - em que Tamires Lima também é a autora.

Aniele foi integrada ao grupo pelas crianças da turma, participando, de forma orgânica, das brincadeiras, da degustação do lanche, da roda de contação de história, da interação com a organização do espaço mobilizadas pela “ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcendendo e não hierarquize as diferenças” (Trindade, 2010, p. 14).

A organização das crianças em uma roda de conversa no pátio tendo Aniele como protagonista contou com o aceite da turma do berçário (com crianças de, aproximadamente, 1 ano de idade) para a integração ao grupo. Enquanto as crianças bem pequenas sentaram-se em esteiras e tapetes, os bebês, que tinham

outra professora como mediadora das atividades daquele dia letivo, ficaram acomodadas nos carrinhos propícios para a sua faixa etária.

A ‘princesa-rainha’ participou de uma roda de conversa com as outras crianças narrando livremente sobre a sua vida, trocando saberes e experiências com os seus pares. Esse momento foi muito breve, pois, tanto ela quanto as outras crianças, apesar de terem interagido afetuosamente e espontaneamente em momentos que antecederam a este destacado, mostraram-se introvertidas diante da dinâmica.

110

Nesta roda, algumas crianças da turma repetiam, quase em coro único (pela concordância de vozes e por ser a única elocução naquele encontro) que Aniele era bonita. Entretanto, diante das intervenções para que dialogassem mais sobre as suas expressões, mostraram que não estavam tão à vontade diante daquela situação direcionada.

Em concordância com a sua mãe, Aniele até iniciou uma movimentação para a contação da história, apesar disto, o que ela queria era dançar. Então, reafirmando através da MUSICALIDADE que faz parte de “Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasiliade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança” (Trindade, 2005, p. 34), embalada por enredos do grupo Malê Debalê , a ‘princesa-rainha’ dançou.

Naquele momento, percebemos ainda a timidez de algumas crianças. Contudo, entre elas, Marcelo, disse à cuidadora Isabela: “Também quero dançar”. Compreendemos que nesses movimentos de integração entre as diferentes linguagens que os corpos das crianças podem utilizar para comunicar os seus desejos, vontades, anseios e opiniões, “a música aguça nossos sentidos e afeta nosso estar no mundo” (Silva, 2021, p. 815a).

Vale ressaltar que, na rede de Educação analisada, a cuidadora é a pessoa responsável pelo acompanhamento e pelo desenvolvimento de uma criança com deficiência, em um trabalho em parceria com as docentes da turma. No caso, de Lara, uma criança com paralisia cerebral.

Marcelo foi acolhido por Isabela, a educadora que ele declaradamente informou, por algumas vezes, ser a mais querida da turma. Ela abraçou Marcelo carinhosamente e o aconchegou em seu colo, mas, não deu a resposta à sua solicitação. Então, ele continuou insistindo até que desceu e foi se aproximando aos poucos de Aniele, no centro daquela roda, balançando o corpo como repetição dos movimentos da menina ou criando os seus próprios movimentos reafirmando com a sua potência de vida que “O corpo é muito importante na medida em que com ele vivemos, existimos e somos no mundo” (Silva, 2021, p. 112b).

111

Mobilizada pelo princípio da ENERGIA VITAL, Aniele, em um certo momento, abaixou o seu corpo ficando de joelhos e fez uma saudação em direção aos bebês como um movimento de reverência. Esse ato nos conduziu a considerar o seu reconhecimento de “tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital” (Trindade, 2005, p. 33), especialmente, de que aquelas crianças menores do que ela, “são sagradas, divinas, cheias de vida” (Ibidem 2005, p. 33).

O bailar de Aniele e de Marcelo incentivou, naturalmente, outras crianças a se levantarem para fazer parte deste gracioso espetáculo de dança. Algumas pulavam, outras dançavam, outras tentavam convencer outras crianças a se levantar e com elas dançar, sobretudo, nos casos das parcerias da turma em que a ação entre pares dava mais sentido e segurança à ação realizada. Neste cenário, algumas crianças continuavam sentadas: apreciando atentamente aquele evento; em movimento de dança com o tronco e/ou com os braços; de cabeça baixa mexendo as tramas da esteira, entre outras mobilizações.

O convite para que Lara, uma criança com deficiência, também fizesse parte daquela dança foi outra interação importante realizada pela princesa-rainha que desde a sua chegada demonstrou carinho especial e cuidado com aquela menina.

Dentre os movimentos de dança realizados pelas crianças, por vezes, a repetição do gesto de reverência de Aniele realizado aos bebês, fez parte daquele repertório. Nesta dinâmica, como se anunciassem que “nossos corpos são como templos sagrados de uma ancestralidade potente e pujante que atua a todo momento e em todos os espaços, modificando e transformando existências” (Silva, 2021b, p.

113), as crianças da sala curvaram-se um pouco, sem ajoelhar-se, direcionando-se à Aniele.

A roda de conversa e de dança reverberou em outras interações como: o brincar com bonecos individualmente, em pequenos grupos e até mesmo no parque de modo que o objeto ocupasse o lugar de uma criança nessa relação. Além disto, as interações se reverberam em: abraços afetuosos e outros gestos de carinhos; olhares e diálogos sobre penteado, especialmente, sobre o de Aniele e do turbante de Jamile. As crianças fizeram ainda comparações e entrelaçamentos de pés, entrega de boneco de Aniele para Lara, entre outras trocas atravessadas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros.

O incentivo às crianças de três (3) e quatro (4) anos ao repensar sobre a sua identidade étnico-racial e dos outros, especialmente, das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, a partir de um paradigma de representação positiva da população negra, está em consonância com as DCNERER pois contribui para

a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004b, p. 1).

As interações do cotidiano da turma, sobretudo, no trato das relações étnico-raciais, motivaram o delineamento dos procedimentos metodológicos do projeto pedagógico de modo que o desenvolvimento das experiências pedagógicas do projeto foi orientado pela narrativa, pela roda de conversa, pela alternância de vozes (crianças e educadoras) respaldados pela literatura infantil e infantojuvenil.

## Considerações Finais

A prática pedagógica e curricular da professora de crianças pequenas é evidenciada como uma Pedagogia negra na Educação Infantil. As vivências que a elas se articularam foram construídas para a reflexão sobre as formas que as crianças pequenas se relacionam etnicoracialmente legitimando o quesito racial como interferente nesses processos formativos.

A referida prática estava ancorada na perspectiva da garantia de que as crianças se reconhecessem como cidadãs por meio da participação ativa e autônoma nas ações, expressando-se livremente por meio de suas falas, olhares, trejeitos, expressões, silêncios. Enfim, tendo suas diferentes linguagens respeitadas e valorizadas como produção de saber e como mecanismo de sua formação pessoal e social.

Os procedimentos metodológicos mais utilizados na prática pedagógica e curricular, como narrativas, as rodas interativas. Além destes procedimentos, outros foram empregados como autoidentificação, heteroclassificação étnico-racial realizadas pelas crianças ou mesmo a potencialização do conhecimento de mundo das crianças por meio da investigação e das intervenções artísticas com elementos da natureza, entre outros.

Reconhecemos a interlocução entre os instrumentos, os saberes e os conhecimentos manifestos no modo como a professora Cecília exerce a docência com crianças bem pequenas, como forma de reforçar que as temáticas que fazem parte do contexto de vida daquelas crianças e adultas/os não são estanques, herméticas, superficiais ou pontuais.

No que diz respeito ao trato da questão racial, a metodologia adotada pelas professoras comprometidas com a ERER tem uma dinâmica em espiral. Nesta dinâmica, a temática racial é um eixo central nas atividades e são refletidas constantemente em um movimento que, sem hierarquização de saberes, ora se aproxima de um assunto, ora se aproxima de outro, mas, que articula o debate entre a educação e a raça a partir dos fundamentos da população negra.

Acreditamos que práticas pedagógicas e curriculares em contexto de creches e de pré-escolas realizadas por professoras negras comprometidas com a ERER tem princípios e metodologias semelhantes. No que diz respeito aos princípios civilizatórios afro-brasileiros, percebe-se que eles estão presentes ainda que as professoras não tenham consciência disso; já as metodologias são sempre rodas de conversa, atividades com fotos, imagens das crianças, desenho e pintura, brincadeiras com bonecas, entre outras.

Concluindo, afirma-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras negras podem estar ainda mais articulados com a produção de conhecimento da Universidade, suscitando o debate sobre a revisão dos currículos dos cursos de formação de professoras/es.

## Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In.: BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de ver: saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 73-79. (A cor da cultura; v.1)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. MEC/SEPPIR. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2013. 52p.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação Infantil e relações raciais: conquistas de desafios**. 2007. 22p. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

DIAS, Lucimar Rosa; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Formação de professoras e práticas educativas antirracistas na Educação Infantil**. In.: GOBBI, Marcia Aparecida; PITÓ, Juliana Diamente. Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. DOI: Disponível em: <<http://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/575>>. Acesso em 24 junho. 2024.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 138-162.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **A importância da formação de professores no processo de implementação da lei 10.639/03: algumas reflexões**. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 485-497.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In.: \_\_\_\_\_. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

NUNES, Cícera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do (a) pedagogo(a). **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26314, 2021. Disponível em:<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LUZ, Marco Aurélio. Agadá - Dinâmica da Civilização Africano-Brasileira. **Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil**, Salvador, 1995.

PEREIRA, Ilaina Damasceno.; RIBEIRO, Liana dos Santos; VIANA, Natália Conceição; SANTOS, S. B. dos. Pedagogias negras: experiências formativas para a educação das relações étnico-raciais. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–23, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v17.19424.078. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/19424>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In.: \_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006. p. 31-51.

SANTOS, Marta Alencar dos. Cooperativismo - Gestão escolar no âmbito da Educação Infantil: enfrentando a discriminação racial. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazer. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 65-71. (A cor da cultura, v.5).

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade:** o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. CEFET-RJ. 163f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <[http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/149\\_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf](http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/149_Gisele%20Rose%20da%20Silva.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 805–820, 2021a. DOI: 10.12957/riae.2021.63430. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63430>>. Acesso em: 6 maio. 2024.

SILVA, Gisele Rose da. Programa A cor da cultura e o resgate de uma pedagogia antirracista. Extramuros, **Revista de Extensão da UNIVASF**, Petrolina, volume suplementar, n. 2, p. 104-115, 2021b. Disponível em: <<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/1966>>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Gisele Rose da. Valores civilizatórios afro-brasileiros: o giro epistêmico rumo a uma pedagogia antirracista. In.: **Revista Democratizar (Faetec)**, v. XIV, n. 1, jan./jun. 2021c. p. 27-31. Disponível em: <<http://faeterj-petropolis.hospedagemdesites.ws/democratizar/index.php/dmc/issue/viewIssue/33/218>>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SOTERO, Edilza Correia; PEREIRA, Ilaina Damasceno; SANTOS, Sônia Beatriz dos. Pedagogias negras: o antirracismo, o bem viver e a corporeidade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1314–1329, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.70669. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/70669>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In.: \_\_\_\_\_. **Valores afro-brasileiros na Educação**. Boletim, v. 22, 2005. p. 30-36. (Salto para o Futuro).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15. (A cor da cultura; v.5).

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação Infantil. In.: \_\_\_\_\_. **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 131-138. Disponível em: <[https://issuu.com/heitorrodrigues7/docs/livro\\_africanidades\\_brasileiras\\_edu](https://issuu.com/heitorrodrigues7/docs/livro_africanidades_brasileiras_edu)>. Acesso em: 11 jan. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. TIN DÔ LÊ LÊ: brinquedos, brincadeiras e a criança afro-brasileira (uma reflexão). In.: \_\_\_\_\_. **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 144-152. Disponível em: <[https://issuu.com/heitorrodrigues7/docs/livro\\_africanidades\\_brasileiras\\_e](https://issuu.com/heitorrodrigues7/docs/livro_africanidades_brasileiras_e)>. Acesso em: 11 jan. 2024.