

## RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: À PROCURA DE JUSTIÇA

Nilma Lino GOMES<sup>i</sup>

### RESUMO

O artigo analisa o lugar ocupado pela temática raça, infância e Educação Infantil na produção teórica educacional, com ênfase nos estudos do campo da Educação Infantil e do currículo. Argumenta-se que o conceito e a abordagem do currículo, na perspectiva da justiça curricular, podem se constituir um caminho possível na busca de um lugar teórico de legitimidade dos estudos que abordam essa temática, principalmente aqueles produzidos por mulheres negras e pesquisadoras. Alerta-se para o fato de que as análises sobre raça, infância e Educação Infantil indagam e denunciam não somente as relações de poder e as desigualdades, mas também a existência e os impactos do racismo que afetam de forma contundente a vida e a dignidade das crianças pequenas negras e suas famílias. Essa imbricação de fenômenos perversos está presente no cotidiano, nos currículos e nas práticas da Educação Infantil. Para mais compreensão dessa situação complexa, o artigo propõe que seja realizada a articulação teórica entre o conceito de justiça curricular e justiça cognitiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo; Educação Infantil; Justiça Curricular; Justiça Cognitiva.

### *RACE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LOOKING FOR JUSTICE*

### ABSTRACT

*The article analyzes the place occupied by the theme race, childhood and Early Childhood Education in the theoretical educational production, with emphasis on studies of the field of Early Childhood Education and curriculum. It argues that the concept and approach of curriculum, from the perspective of curricular justice, may constitute a possible path in the search for a theoretical place of legitimacy of studies that address this theme, especially those produced by black women and researchers. It is pointed out the fact that analyzes of race, childhood and Early Childhood Education question and denounce not only power relations and inequalities, but also the existence and impacts of racism that strongly affect black children's lives and dignity and their families. This imbrication of perverse phenomena is present in the daily life, curricula and practices of Early Childhood Education. For a better understanding of this complex situation, the article proposes that the theoretical articulation be made between the concept of curricular justice and cognitive justice.*

**KEYWORDS:** Racism; Early Childhood education; Curricular Justice; Cognitive Justice.

<sup>i</sup> Pós-doutora em Sociologia (Universidade de Coimbra) e em Educação (Universidade Federal de São Carlos - UFSCar). Doutora em Antropologia Social (Universidade de São Paulo - USP). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq). E-mail: [nilmalinogomes@gmail.com](mailto:nilmalinogomes@gmail.com).

## RAZA Y LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA BÚSQUEDA DE LA JUSTICIA

### RESUMEN

*El artículo analiza el lugar que ocupa el tema raza, infancia y educación infantil en la producción educativa teórica, con énfasis en los estudios del campo de la educación infantil temprana y el currículo. Argumenta que el concepto y el enfoque del currículo, desde la perspectiva de la justicia curricular, pueden constituir un camino posible en la búsqueda de un lugar teórico de legitimidad de los estudios que abordan este tema, especialmente los producidos por mujeres negras e investigadoras. Advierte que los análisis de raza, infancia y educación infantil cuestionan y denuncian no solo las relaciones de poder y las desigualdades, sino también la existencia y los impactos del racismo que afectan fuertemente la vida y la dignidad de los niños negros y sus familias. Esta imbricación de fenómenos perversos está presente en la vida diaria, los planes de estudio y las prácticas de la educación infantil. Para una mejor comprensión de esta compleja situación, el artículo propone que la articulación teórica se realice entre el concepto de justicia curricular y la justicia cognitiva.*

**PALABRAS CLAVE:** *Racismo; Educación Infantil; Justicia Curricular; Justicia Cognitiva.*

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem crescido a quantidade de estudos sobre infância, educação infantil e raça na produção teórica educacional. Esse incremento deve-se, principalmente, às intervenções na política de Educação Infantil e à produção de pesquisas que vêm sendo realizadas por mulheres negras e não negras, ativistas e/ou pesquisadoras que têm cada vez mais se dedicado ao tema. Muitas delas, com trajetórias de atuação na Educação Básica como educadoras infantis, o que lhes estimulou a dedicarem-se a essa questão ao se tornarem professoras universitárias e pesquisadoras<sup>1</sup>.

Importante explicitar, desde já, como o conceito de raça é compreendido nas análises aqui realizadas. De acordo com Gomes (1995):

Nesse trabalho, raça não é usado com um sentido reduzido e tradicional, ou seja, que os grupamentos sociais com características biológicas semelhantes, geralmente transmitidas por hereditariedade e que são visíveis a olho nu como: a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros, são superiores ou inferiores entre si. Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. É neste sentido que o termo raça é usado neste trabalho (GOMES, 1995, p. 49).

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

Não é preciso ser uma investigadora muito atenta para compreender que a maioria das crianças atendidas pelas creches populares, pelas escolas infantis privadas dos bairros pobres e pela Educação Infantil pública é preta e parda, ou seja, devem ser reconhecidas como negras, e estão entre aqueles que representam 54% da população. Dessa forma, é possível afirmar que uma grande parcela de crianças atendidas pela Educação Infantil pertence aos segmentos populacionais que sofrem os problemas da perversa articulação entre desigualdades sociais e raciais.

Contudo, as questões específicas em relação às desigualdades sociais, de gênero e raciais que atingem a infância, as políticas e as práticas de Educação Infantil estão hoje a enfrentar um momento muito mais complexo do país e do campo educacional como um todo. Um momento de retrocessos. Certamente, uma melhor articulação entre as educadoras e os educadores que estão na prática e as pesquisadoras e os pesquisadores que estão na universidade e centros de educação será exigida. Não caberá entre nós disputas como: se pensamos que tal temática ou recorte é mais viável ou não, é credível ou não, interfere ou não na educação das crianças pequenas.

Problemas que pensávamos ter superado ao longo de anos de implementação de políticas sociais no período de 2003 a 2016, com o foco na pobreza, nos direitos humanos, na igualdade racial e de gênero voltaram com força. Havíamos conquistado um novo Plano Nacional da Educação que previa na meta 20 a destinação de, no mínimo, 10% do PIB em educação até 2024. Além disso, havíamos aprovado uma Lei que destinava parte dos recursos do Pré-sal para áreas estratégicas, tais como a saúde e a educação<sup>2</sup>. Conforme Arroyo (2015):

À luz da história de negação política da ética na garantia do direito dessas infâncias-adolescências vínhamos reagindo na afirmação política de tratos éticos e de defesa dos direitos humanos mais básicos dessas infâncias-adolescências: direito à vida, alimentação (Bolsa Família para quase 20 milhões de crianças-adolescentes na extrema pobreza que vão cada dia às escolas), direito à saúde, à educação, a viver a escola como um tempo-espaço

de um digno e justo viver a infância-adolescência; programa Mais Educação, mais tempo de escola, Escola de Tempo Integral-Integrada, Juventude Viva. A educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política, ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular. As políticas sociais e educacionais vinham acordando de um longo tempo de silêncio e indiferença para a sorte dessas infâncias-adolescências. Sua chegada massiva às escolas de educação infantil e fundamental como que acordaram e aguçaram a sensibilidade escolar e docente para a responsabilidade ética e política com o cuidado, a proteção e a garantia de uma vida mais digna para os milhões de crianças, de adolescentes pobres, negros das escolas públicas, das periferias e dos campos. Aprendemos que a escolarização não pode ser equacionada como precondição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas o direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente (ARROYO, 2015, p. 19-20).

Contudo, assistimos desde abril de 2016 a uma virada conservadora no país, com o protagonismo de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos e fortalecimento do neoliberalismo. Aquilo que antes era prioridade na construção de um Estado de Direito e da democracia, pelos quais se lutou desde o golpe militar de 1964, torna-se uma questão descartável. Os ataques à educação desde a Básica até o Ensino Superior têm sido públicos e notórios, estão nas mídias, nas redes sociais, nos discursos de representantes do governo, na retração orçamentária e nos projetos de leis e decretos emanados do poder central. Não é preciso dizer que os grupos que já viviam em situação histórica de maior desigualdade, discriminação e exclusão, os quais haviam sido parcialmente atendidos por meio de políticas sociais e de ações afirmativas, são os mais atingidos nesse novo momento. Violência, fome, morte, doenças antes erradicadas tendem a se acentuar e minar o direito à vida, à educação e à dignidade desses sujeitos.

É preciso ser realista e ter coragem para enfrentar o que está por vir diante do acirramento das tensões e das violências estruturais e coloniais no mundo e no Brasil. Os grupos poderosos que sempre mantiveram o poder econômico às custas da exploração dos mais pobres se rearticularam. E toda sorte de violência e desigualdades que o grande capital e seus asseclas promovem se alastram com maior facilidade e rapidez, dada a estrutura colonial, racista e patriarcal sobre as quais se assenta o mundo, principalmente os países e povos mais pobres. Os tempos são insatisfatórios e de resistência democrática. Nesse sentido, é importante indagarmos:

Estamos em tempos de avançar nessas representações positivas ou em tempos de recuos, de retomada de visões negativas, condenatórias dos Outros e

especificamente de suas crianças, adolescentes e jovens? Estamos em tempos de avanços ou recuos no seu reconhecimento como sujeitos do direito à educação atrelado à afirmação dos direitos humanos? (ARROYO, 2015, p. 20).

É nesse tempo que a articulação coletiva por uma educação que reconheça a diversidade e realize a ação pedagógica alicerçada na justiça social e na democracia se faz ainda mais necessária. A justiça social é baseada

[...] no compromisso público com os princípios da igualdade, distribuição, redistribuição e respeito pela diversidade. Numa sociedade onde haja justiça social, os direitos humanos encontram-se assegurados e as classes sociais mais desfavorecidas contam com oportunidades de desenvolvimento. Se, tradicionalmente, a preocupação com a justiça social, em ambiente de crescimento econômico, nem sempre é uma prioridade na agenda dos diversos governos, surgindo, por vezes, como capa de aparente promoção da igualdade, num clima de crise econômica mais facilmente essa preocupação é reduzida (DUARTE, 2012, p. 135).

Lutar por uma sociedade e uma educação democráticas e com justiça social, em tempos de recrudescimento do neoliberalismo, exacerbação do capitalismo, de ideologias fascistas, racistas e de extrema-direita no mundo é, portanto, radicalizar a experiência da democracia. Essa radicalização implica uma tomada de posição que, a despeito de vivermos historicamente em uma estrutura social pautada nas tensas relações de poder e nos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado, se recusa a permanecer na inércia social e política e busca a emancipação social. De acordo com Medeiros (2015):

A emancipação deve ser pensada em todos os níveis: político, social, econômico, cultural, epistemológico (SANTOS, 1999) e, acrescentamos: religioso. “A luta pela emancipação é um processo complexo, que envolve o campo das ideias e da realidade concreta, das práticas e das vivências dos sujeitos no tempo e no espaço” (SILVA, 2013, p. 760).

Um processo de emancipação vinculado a uma política emancipatória inclui uma política social de auto-realização e possibilidades de uma vida de satisfação pessoal para todos os indivíduos (GIDDENS, 1991) em um processo de luta constante por um mundo melhor e onde o homem não seja escravo de algum modo de produção material ou um ser alienado nas mãos daqueles que detém os meios de produção (MEDEIROS, 2015, n.p.).

É nessa conjuntura que a educação, mais especificamente a Educação Infantil – um reconhecido campo de lutas contra uma série de desigualdades –, está inserida.

## 2 LUTAR PELA DEMOCRACIA É LUTAR POR UM PROJETO EDUCATIVO EMANCIPATÓRIO

Como superar esse estado de coisas? Essa tem sido a pergunta recorrente das pessoas que valorizam a democracia, que lutam por Estado do Bem-Estar Social, que compreendem que por mais frágil que seja a democracia ela sempre será melhor do que o fascismo e qualquer forma autoritária de governo e de poder.

Dentre essas pessoas comprometidas com a mudança e a transformação social, encontram-se muitas educadoras e muitos educadores. No contexto conservador que vivemos, essas e esses profissionais são acusados pelos setores fundamentalistas religiosos e políticos de não cumprirem a sua tarefa pedagógica a bom termo e de ideologizarem a Educação Básica e Superior. São profissionais ameaçados fisicamente por estudantes que insuflados por adultos conservadores (ou que já fizeram a escolha por tal postura), docentes filmados em sala de aula tendo o seu direito à cátedra ultrajado, denunciados por insistirem na tarefa para o qual foram formados: educar para socializar e ampliar os conhecimentos, educar cidadãs e cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos, educar para a libertação e não para a submissão.

Essas funções consideradas nobres e importantes (inclusive nos ditos países desenvolvidos) têm sido cada vez mais atacadas em vários lugares do mundo pelos setores conservadores que desdenham da escola pública, muitos dos quais apostam e defendem a educação domiciliar e uma educação fechada, circunscrita a valores familiares, como se as crianças e os adolescentes pudessem ser apartados do mundo, principalmente em tempos de globalização e de velocidade das informações.

Qualquer profissional da educação, de qualquer área e campo de atuação, principalmente aqueles e aquelas que vivem em sociedades com histórico colonial e com profundas desigualdades e injustiças, deve se comprometer com a construção de um projeto educativo emancipatório. Essa é uma forma de enfrentar os ataques conservadores que vivemos atualmente.

Segundo Santos (1996), todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo ele, o conflito serve, antes de tudo, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado

através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias, para olhar com empenho, os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

Nessa luta pelo direito à educação, os coletivos diversos historicamente tratados como desiguais são os que mais sofrem: negros, indígenas, povos do campo, povos da floresta, mulheres, população LGBT, pessoas com deficiência. Coletivos cujas trajetórias são marcadas pela pobreza, pela desigualdade, pela exclusão e pela negação da diferença. Se indagarmos como tais desigualdades e violências os atingem nos seus diferentes ciclos da vida, encontraremos crianças e velhos dentre os mais prejudicados.

As crianças são aquelas que paulatinamente vêm se tornando mais presentes na educação pública escolar. As crianças pequenas, na Educação Infantil, têm o acesso ampliado devido a um histórico de lutas por direitos associado à luta das mulheres. Nos momentos mais intensos de luta pela redemocratização do país, como, por exemplo, durante o processo Constituinte na década de 1980, houve uma intensa mobilização do movimento de mulheres/feministas em prol da creche (ou Educação Infantil), entendida como um direito das crianças e das mulheres. De acordo com Rosemberg (2012):

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada “constituição cidadã” que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como plurirracial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional.

A constituição federal de 1988 é, pois, a referência para as políticas sociais contemporâneas, inclusive para a educação infantil: foi ela quem instituiu, pela primeira vez no país, que as crianças com menos de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2012, p. 18).

Lamentavelmente, as pessoas velhas que não tiveram o seu direito à educação garantido no tempo da sua infância, juventude e vida adulta, em uma sociedade competitiva e discriminatória, são ainda invisíveis no campo das políticas educacionais. Uma invisibilidade que chega à rejeição e permeia a vida social das pessoas velhas e pobres, no Brasil, as quais são condicionadas a serem destinatárias apenas das políticas de assistência social. Essa negação de direito e não consideração da velhice como questão e categoria social cria uma série de impedimentos para a compreensão desse fenômeno que cada vez mais se destaca em nosso país. Nem mesmo o Estatuto do Idoso - Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (BRASIL, 2003) tem sido suficiente para garantir os direitos e a dignidade daquelas e daqueles que pertencem a esse importante ciclo da vida em nosso país.

### **3 A INFÂNCIA NEGRA E POBRE E O CURRÍCULO**

É sobre a infância e o currículo, em contextos de retrocessos e profundas injustiças, que abordaremos no presente artigo. E não é qualquer infância: é a infância negra e pobre que acessa a Educação Infantil.

Vale destacar a importância dos estudos sobre crianças negras e Educação Infantil, no Brasil, considerando que a pouca abordagem teórica sobre esses sujeitos expressa o lugar não hegemônico que a preocupação com a criança negra ocupa na pesquisa educacional e no cotidiano escolar, mesmo nas instituições educacionais nas quais ela é maioria. Esse lugar subalterno impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas, mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica. Assim, construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência.

Compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos e colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais de um currículo emancipatório implica reconhecer a diversidade racial na sua dimensão afirmativa, como parte da existência humana. Significa indagar a distribuição e a organização curricular não só das

instituições da Educação Infantil, mas, principalmente, dos cursos de formação de professoras e professores, públicos e privados, que colocam no mercado de trabalho contingentes consideráveis de profissionais que trabalharão com a infância negra nas instituições educativas e nas escolas. A raça aparece nessa formação? Como? As práticas curriculares são indagadas, também, a partir de uma análise sobre como o racismo opera na Educação Infantil? Ou, ainda, temos a predominância da análise de que somente a desigualdade socioeconômica é central e impede que as crianças e suas famílias usufruam do direito a vivenciar uma infância digna? O que se estuda nos cursos de formação de professoras e professores sobre as questões da desigualdade racial, da diversidade, das ações afirmativas, do combate ao racismo? Se se estuda, em quais disciplinas? O tema se restringe às disciplinas optativas ou as obrigatórias que tratem da temática? Ele se faz presente nas abordagens teóricas sobre currículo, política educacional, didática, sociologia e antropologia?

Não se trata de pleitear um enfoque isolado na questão racial ou da diversidade na formação de professoras e no currículo. Conforme afirmam Gomes e Silva (2002):

O desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade (e eu acrescentaria, à questão racial na educação infantil) é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino par aos ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na [à luz da história e das relações sociais, culturais e política da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES; SILVA, 2002, p. 20).

Se não temos respostas mais robustas a essas questões, constata-se que ainda temos uma escassa produção teórica educacional sobre crianças negras; Educação Infantil e raça; políticas públicas educacionais, raça e infância; antropologia, relações raciais e infância. Desse modo, a persistência dessa situação lacunar e a ausência das crianças negras como sujeitos de direito são profundas.

Propor uma mudança radical a essa situação é possível. Entretanto, para tal, será preciso articular educação, relações raciais, justiça social e cognitiva. Essa articulação revela que é preciso mais do que garantir à criança negra ser reconhecida como sujeito de direitos e de conhecimento. É urgente compreender os saberes que crianças negras e, em especial, as pequenas, constroem sobre si mesmas e sobre o universo social e racial que as cerca. Estabelecer vínculos com as famílias negras compreendendo o que é a vivência da pobreza e do racismo, entender e solidarizar-se com o lugar das mulheres negras, mães, tias, irmãs, avós no processo de educação das crianças. As mulheres negras constroem práticas educativas cotidianas com as crianças negras, muitas vezes de forma solitária. A presença paterna em muitas situações, quando existe, dá-se por meio da violência machista.

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

Construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos significa compreender os sujeitos da educação inseridos no mundo. O direito à saúde, ao trabalho e à segurança estão intrinsecamente articulados à educação. Se eles falham, também falhará a educação. Se a ausência da garantia desses direitos afeta todos os sujeitos da educação em toda e qualquer categoria de idade, a infância será a mais prejudicada. E se a infância será a mais prejudicada, sofrerão ainda mais as crianças negras pela já constatada vivência do racismo e da confluência das desigualdades, das injustiças e seus impactos que recaem sobre a sua diferença racial inscrita na pele, no corpo, na ancestralidade.

A Educação Infantil emancipatória que articula raça, classe e gênero como princípios pedagógicos e epistemológicos que devem se fazer presentes – de forma libertadora e afirmativa – nos currículos e nas práticas pedagógicas significa associar à luta por direitos sociais, coletivos e individuais o trato justo, digno e de reconhecimento da diversidade. E também fazer-lhes justiça. “Como não reconhecer que o direito à educação é condicionado pela negação do direito humano primeiro: direito a um digno e justo viver?” (ARROYO, 2015, p. 29).

## 4 EDUCAÇÃO INFANTIL, RAÇA E JUSTIÇA CURRICULAR

É no conceito de justiça curricular (PONCE; NERI, 2015) que algumas autoras e autores do Campo de Estudos do Currículo têm encontrado um lugar epistemológico para as reflexões que articulam a complexidade das desigualdades, o desafio da diversidade, as mudanças curriculares e pedagógicas necessárias à escola e à formação de docentes. Nessa concepção de currículo, entendemos ser possível encontrar um lugar político-epistemológico para as discussões sobre Educação Infantil e raça que supere a desconfiança sobre a sua importância ou legitimidade no campo teórico e na política educacional.

Dada a complexidade do tema e sua imbricação com o combate ao racismo, a denúncia das desigualdades e das discriminações presentes nas instituições escolares e reforçadas pelo currículo, faz-se necessária uma abordagem curricular que compreenda como tais fenômenos sociais, históricos, políticos, econômicos e culturais se expressam nos planos de ensino, nos materiais didáticos, na estética, no cotidiano, na cultura escolar, na relação pedagógica e na vida dos sujeitos.

Não é por acaso que atualmente tenhamos um número significativo de pesquisadoras negras que analisam a discussão sobre raça e Educação Infantil. São sujeitos sobre os quais incidem desigualdades, violências e injustiças e percebem a pouca presença da discussão sobre raça na teoria educacional e nos estudos sobre Educação Infantil. Essas pesquisadoras vivenciam na sua trajetória pessoal e profissional a dificuldade de encontrar um lugar de legitimidade para as abordagens teóricas que considerem o conceito ressignificado de raça como uma categoria útil de análise para se compreender o universo das crianças pequenas, principalmente as pobres em nosso país. Segundo Ponce e Neri (2015):

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

E, ainda: “Só se fará justiça curricular por meio de práticas curriculares que não se omitam em relação às violências” (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

A interpretação conceitual da justiça curricular apresenta-se como uma proposta interessante. Por meio dela, é possível compreender a relação entre o currículo e as injustiças que existem não só nas instituições educacionais, mas na sociedade como um todo. Assim, as questões de moradia, de alimentação, de saúde, de transporte, de trabalho e de salários dignos afetam a vida dos pais, das mães e dos responsáveis pelas crianças. Uma sociedade justa não pode resultar em uma educação injusta. Uma infância injusta impacta a Educação Infantil e os sujeitos que a ela deveriam ter acesso. O racismo que incide sobre a vida das pessoas negras afeta de forma contundente as crianças negras. Nega a essas crianças não só o direito de viver no presente uma infância digna como também lhes anuncia um futuro incerto e inseguro.

A teoria educacional, de uma maneira geral, e a teoria do currículo, em particular, jamais poderão desconsiderar a dimensão política da escola e do conhecimento no contexto das desigualdades, tampouco a relação entre o macro, o micro e as relações de poder. Também não podem se afastar da compreensão dos docentes, das suas culturas, das suas identidades e como estas e a dos estudantes são afetadas pela dinâmica social (ARROYO, 2011).

O conceito de justiça curricular, ao pautar-se na justiça social, possibilita a compreensão não somente do currículo como produto e processo, mas, principalmente, da vida dos sujeitos que estão na escola na sua diversidade de classe, de gênero, de raça e de orientação sexual. Considera a relação de tensão que essas identidades ocupam na conformação do conhecimento, no cotidiano, nas imagens e nas autoimagens que os docentes e discentes constroem uns dos outros e de si mesmos.

Entendendo a escola imersa em uma dinâmica social, o conceito de justiça curricular poderá nos fazer avançar teoricamente e na prática curricular, se também considerarmos o papel dos movimentos sociais em prol de uma educação mais justa, antirracista, antissexista e não LGBTfóbica. Muitos dos sujeitos presentes na escola, quer sejam docentes ou discentes, participam, educam-se e reeducam-se nos movimentos sociais e culturais e isso lhes possibilita uma visão mais crítica da instituição escolar, de suas práticas e dos seus currículos.

Pensar a justiça curricular é pensar que as instituições educativas e escolares, ao abrigarem conflitos próprios da sociedade na quais se inserem, são territórios em disputa. De acordo com Arroyo (2011):

A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. Bom sinal. Quando os controles gestores se voltam contra os profissionais é sinal

de que estes estão se afirmando mais autônomos nas salas de aula e no ensinar-educar. Estão construindo seus currículos (ARROYO, 2011, p. 13).

Para uma análise aprofundada dos fenômenos educacionais e do currículo, a justiça curricular não pode ser uma mera apropriação pedagógica da justiça social. A sua eficácia epistemológica e política está na compreensão de como a ausência de justiça social na sociedade desigual e injusta que vivemos impacta as instituições sociais e as torna menos democráticas. E mais, impacta a vida das pessoas e o direito a uma vida digna e justa.

Se a instituição educacional não indaga e não constrói formas de superação do racismo estrutural que se expressa nas várias ações do currículo e do cotidiano, então, ela colaborará para uma vida injusta. É nesse ponto que a relação raça e Educação Infantil apresenta os seus maiores dilemas e desafios. Ao negar que crianças pequenas discriminam racialmente umas às outras e não intervir pedagogicamente para a superação dessa situação, damos espaço para o racismo crescer e se tornar um constituinte das suas identidades. Quer sejam negras ou brancas – afetadas de forma específica pelo racismo – ele precisa ser indagado, problematizado e combatido.

Estudos do campo da Educação Infantil apontam que a questão racial e o racismo fazem parte do universo das crianças pequenas. Tal situação merece um trato pedagógico e um olhar investigativo cada vez maior pelo campo da educação e do currículo. De acordo com Abramowicz e Oliveira (2012):

Mesmo na faixa etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca [...] (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 54).

A Educação Infantil, ao ser ampliada e mais democratizada, abriga crianças/sujeitos pertencentes aos coletivos sociais diversos e historicamente tratados como desiguais. São sujeitos cuja humanidade tem sido negada na sociedade e nas instituições escolares. Por isso, quando refletimos sobre as crianças negras na Educação Infantil devemos considerar que o seu direito à educação faz parte de um histórico de lutas sociais desencadeadas por esses coletivos, em especial as mulheres negras.

## 5 REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RAÇA: ALGUNS ESTUDOS

Os estudos sobre Educação Infantil e raça vêm, aos poucos, se tornando uma produção mais robusta. A leitura dessas produções poderá trazer novas reflexões e análises para o campo do currículo, em especial para as pesquisadoras que trabalham com o conceito de justiça curricular.

Dentre as produções, somente algumas serão destacadas para que compreendamos como a leitura de tais trabalhos é necessária para avançarmos as nossas análises educacionais sobre o tema e, sobretudo, para compreendermos como todas as questões apontadas estão presentes nas instituições de Educação Infantil e nas escolas, no seu cotidiano, no currículo, nas práticas, nos valores e na relação pedagógica.

Abramowicz e Oliveira (2012, p. 51) discutem: “As temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de ‘cultura da infância’, bem como a criança enquanto ‘ator social’ no Brasil”. As autoras apresentam-nos algumas conclusões de pesquisas sobre raça e Educação Infantil e raça e infância, cujos dados e conclusões são importantes para a nossa reflexão.

Além das pesquisas por elas apontadas, incluímos algumas outras que também trabalham com o tema, como uma forma de apresentar, mesmo que brevemente, uma síntese dos objetivos da pesquisa e as conclusões a que chegaram. Nesse sentido, as investigações a seguir citadas são um exemplo da produção sobre Educação Infantil e raça. Todas, mesmo que não sejam realizadas no campo do currículo, abordam dimensões curriculares na educação das crianças pequenas. A escolha epistemológica e política das autoras citadas, na maioria mulheres negras e pesquisadoras, pretende destacar a postura de compromisso-investigação-denúncia presente nessas produções, as quais investigam e analisam como o racismo, o preconceito e a discriminação racial operam na Educação Infantil. Esses estudos não se limitam à denúncia. Também revelam aspectos positivos e anúncios de mudança. Por isso, é possível interpretá-los como partícipes de uma perspectiva analítica que se aproxima das discussões sobre justiça curricular<sup>3</sup>.

A pesquisa de Afonso (1995), sobre diferenças na socialização de meninos e de meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem – Minas Gerais, constatou que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de dada cor tenham sido pouco

observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades de intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de discriminação assumida, mas de um “mal-estar” relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

O estudo de Souza (2002) aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial. Em contrapartida, a educadora infantil, segundo Souza (2002), depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo.

A pesquisa de Cavalleiro (2003), ao analisar a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, no que se refere ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças, mostrou um contexto bastante delicado, no qual crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora de um silêncio envolvendo a questão racial na escola e na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e, também, no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições.

O trabalho de Oliveira (2004), realizado em uma creche, na sala do berçário, descreveu a forma de tratamento das educadoras dos bebês negros. A dissertação apontava a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de um apelido. No entanto, o trabalho buscou mostrar que há certa positividade em não receber esse tratamento diferenciado. Aquelas que não ganham o colo da professora, por exemplo, de alguma maneira, como aspecto positivo, estariam livres de um tipo de afeto inibidor, que, ao mesmo tempo que acolhe, também sufoca as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde “dominante”, que exclui os diferentes.

A investigação de Dias (2007) buscou compreender os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação

continuada de professores, cujo enfoque era o combate ao racismo e a maneira pela qual transformaram, a partir daí, as suas práticas pedagógicas. A pesquisa analisou as iniciativas desenvolvidas por duas secretarias de educação em dois estados da federação. Constataram-se diferenças significativas na forma que o poder público atuou em relação ao tema. Em uma das secretarias não houve investimento suficiente a fim de colaborar para que todas as educadoras efetivassem um trabalho de qualidade e contínuo, não houve compra de materiais nem outras iniciativas de formação e ocorreram várias trocas na coordenação da política causando vários transtornos.

Em contrapartida, na outra secretaria, várias iniciativas de formação foram empreendidas e houve compras de material didático, além da permanência de pessoas na coordenação do trabalho por vários anos. A autora conclui que tais disparidades ocasionam resultados bastante diferenciados nas práticas pedagógicas das educadoras. Ao final, a pesquisa de Dias (2007) revela uma constatação interessante: a maioria das educadoras infantis, após a participação nas formações voltadas à discussão das relações étnico-raciais, tornaram-se menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação, construíram metodologias, interferiram na proposta curricular, influenciaram na formulação dos projetos pedagógicos de suas instituições, produziram material didático-pedagógico e sentiam-se fortalecidas para desenvolverem atividades de caráter antirracista com as crianças pequenas colaborando na construção de uma sociedade sem discriminações.

A pesquisa de Trinidad (2011) buscou compreender os critérios e as formas de explicitação da identificação étnico-racial em crianças em idade pré-escolar, apontando que elas manifestam o preconceito no plano verbal e, à medida que vão adquirindo mais idade, tendem a transformá-lo em atitudes. Dessa forma, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas. No entanto, entendendo identidade como processo contínuo e mutável, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais.

Já o estudo de Araújo (2015) investigou as relações entre infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais nos âmbitos nacional e local, como também por meio das narrativas de gestores(as), docentes e familiares

responsáveis pela educação de crianças de zero a cinco anos e que participam de um contexto de implementação da Política de Educação Infantil em um município mineiro. A pesquisa revelou que as educadoras e as mães reconhecem a presença de preconceitos étnico-raciais no interior da instituição escolar, seus nefastos efeitos na construção identitária das crianças negras, ainda que sejam pouco compreendidos em suas manifestações, e o caráter estruturante do racismo na sociedade. Por outro lado, nos documentos oficiais da rede municipal e em âmbito nacional identifica-se a referência, mesmo que breve, às relações étnico-raciais; no entanto, há desconhecimento por parte de educadoras e educador assim como pelas mães das suas implicações nas práticas pedagógicas. Embora esses sujeitos envolvidos na pesquisa estejam buscando trabalhar a construção positiva das identidades étnico-raciais, as mães negras destacam-se nesse aspecto.

A esses estudos é importante ainda acrescentar a contribuição de Bento (2012a) ao fazer um levantamento de autores que vem realizando pesquisas sobre as identidades sociais em crianças de vários grupos étnico-raciais. Dentre as pesquisas apontadas por Bento (2012a), destacamos o estudo de Fazzi (2004). A investigação revelou que, no processo de aquisição do conceito de cor-raça, estudos com crianças norte-americanas de 3 a 5 anos revelaram que a consciência cognitiva de raça surge nessa etapa da vida. A preferência pela cor branca na idade de 4 anos é transformada, aos 5 anos, em nítida compreensão de que essas características biológicas são conectadas a categorias sociais. Segundo Bento (2012a), as pesquisas realizadas por Dias (1997), Godoy (1996), Cavalleiro (2003), Oliveira (2004), Trinidad (2011) caminham nessa mesma direção.

Bento (2012a) apresenta ainda o estudo de Godoy (1996) envolvendo crianças e famílias brancas e negras, que buscou identificar como a criança, com idade entre 5 e 6 anos, de nível socioeconômico baixo, representa a questão das etnias em seu grupo. Dentre os resultados encontrados, destaca-se que a criança revela tendência a elaborar seu autoconceito e sua identidade por meio de evidências externas, além de acreditar que a verdade acerca de si mesma costuma ser expressa por adultos com forte significado em sua vida.

Tal conclusão vem ao encontro da perspectiva que coloca que, quando adquire as noções de *outro*, e de outro diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de *diferença e de hierarquia raciais* em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e,

posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem (BENTO, 2012a).

## 6 QUANDO A RAÇA ALERTA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Abramowicz e Oliveira (2012) alertam:

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Ao conhecer essa realidade, passamos a indagar de forma mais arguta as diversas instituições sociais e o seu papel na reprodução do racismo. O racismo na educação que já era fruto de atenção, debate e luta do Movimento Negro e de Mulheres Negras, passou a figurar como um tema importante no debate público e político. O seu combate tornou-se o eixo orientador de várias políticas de igualdade racial realizadas no Brasil.

O olhar sobre a relação educação e raça foi adquirindo, aos poucos, mais refinamento e focando não somente nos currículos, nas práticas, nos manuais didáticos, mas nos sujeitos negros e na forma como as diferentes instituições educacionais se relacionam com estudantes, docentes e familiares negros. A trajetória das negras e dos negros na Educação Básica e no Ensino Superior vem se tornando foco de pesquisas, intervenções pedagógicas afirmativas e de políticas.

Quanto mais as lutas pela democratização da educação avançam, mais as negras e os negros, sobretudo pobres, passam a gozar do direito a essa educação em todas as etapas e níveis. Contudo, a democratização universal não é tudo. Esses sujeitos trazem em si a marca do racismo que os aflige e a resistência a ele. Por isso, a democracia para ser equânime e com justiça social precisa considerar a raça.

Nesse processo, a Educação Infantil deixou de ser espaço privilegiado da classe média e da população branca e se popularizou, à medida que avançavam as políticas públicas de Educação Infantil, as quais tiveram como elo propulsor a luta das mulheres em prol das creches e pré-escola que atendessem a todas as crianças, principalmente as pobres. É possível considerar que é nesse momento que as crianças negras passam a usufruir do direito à creche e à pré-escola.

Mesmo que ainda não seja universalizada, o fato de a Educação Infantil ser, atualmente, uma das etapas da Educação Básica, trouxe uma série de avanços na luta pelo direito à educação e ao cuidado da criança pequena. As crianças negras passaram a ser mais contempladas. No entanto, há muito ainda que avançar nas políticas públicas para a Educação Infantil, sem deixar de considerar o que já construímos, fruto das lutas sociais e não da benesse do Estado.

Os avanços das lutas por democratização da educação também são avanços para a população negra e para as crianças negras no que se refere ao acesso. Todavia, e a permanência? E a trajetória das crianças negras na Educação Infantil e outras etapas? É a mesma que as crianças brancas? Mesmo que ambas sejam pobres? A Educação Infantil pública é a mesma para meninas e meninos? Para as crianças do centro urbano e do campo? Para as crianças com deficiência?

Bento (2012b, p. 101), ao fazer uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na Educação Infantil (CARTER; GOODWIN, 1994; CAVALLEIRO, 2003; DIAS, 1997, 2007; FAZZI, 2004; GODOY, 1996; TRINIDAD, 2011), constata que existem pontos comuns nos resultados encontrados pelas autoras ao observarem as práticas pedagógicas das instituições educativas:

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças. Diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, a interpreta e a hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência, explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda a professora, esta não sabe o que fazer e/ou silencia;
- crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

A autora questiona: como, em idade tão tenra, as crianças podem estar tão ligadas às dimensões de fenótipos bem como aos valores que informam essas dimensões? Ela mesma responde:

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras.

Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade. E o contrário pode acontecer com as crianças negras (BENTO, 2012b, p. 103).

Rosemberg (2012), ao escrever sobre a criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais, também nos ajuda a refletir mais sobre educação infantil e raça. A tese da autora é de que a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais. A autora alerta:

Considero que os movimentos sociais brasileiros contemporâneos, que se mobilizam por igualdade de oportunidades da perspectiva de gênero e raça-etnia, são adultocêntricos: seus sujeitos políticos são adultos, quando muito, jovens e adultos. Quando se voltam para as crianças, tratam-nas como “vir a ser”, militantes adultos que serão, reprodutores de seu ideário (ROSEMBERG, 2012, p. 22).

Ao tecer uma série de considerações sobre o tema, Rosemberg (2012) analisa o processo de discriminação da criança pequena, com o foco na questão racial, por meio de uma série de indagações. Destacamos algumas delas para a nossa reflexão:

- O que sabemos sobre o processo de autoidentificação de cor-raça das crianças negras?
- E de heteroidentificação seja por coetâneos ou pessoas maiores, familiares ou não?
- Os modos como a família, a creche, a pré-escola, os/as pesquisadores/as identificam cor-raça de uma criança pequena, de um bebê, de uma criança maior são os mesmos?

• É possível transpor para a Educação Infantil, para a creche, a mesma dinâmica de relações raciais observadas em outras instituições sociais?

Dentre os seus questionamentos, um deles é contundente:

• A política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Apenas via discriminação específica contra crianças ou famílias negras?

E ela mesma responde, destacando os impactos perversos da confluência de desigualdades e discriminações:

[...] penso que não: também via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sem dúvida, via desigualdades de idade. O efeito, por vezes acumulado por vezes em heterocronia<sup>4</sup> faz com que analisar apenas o hiato racial no acesso à creche seja insuficiente para apreender a dimensão das carências de crianças negras (ROSEMBERG, 2012, p. 38).

Um alerta aprendido com essas leituras é: compreender a questão racial na infância e no contexto da Educação Infantil vai além das relações interpessoais. É preciso indagar as instituições e as estruturas sociais: a família, a igreja, a política, os movimentos sociais, as políticas educacionais e o Estado.

A teoria educacional ainda precisa investigar e muito sobre raça e Educação Infantil. Contudo, um outro alerta é importante: as investigações do campo da Educação Infantil precisam conhecer e dialogar com as pesquisas sobre raça e Educação Infantil. Necessitam conhecer o que um grupo de pesquisadoras negras tem produzido sobre o assunto, citar esses estudos como referências juntamente a outras, inserir essas pesquisadoras nos encontros, nos congressos e nos debates sobre Educação Infantil. E o mesmo deve acontecer no campo do currículo. Essa é também uma forma de fazer justiça cognitiva no campo da produção teórica e que caminhará de acordo com as demandas e as políticas pautadas na justiça social já existentes na sociedade. É, assim, uma forma de implementar, na prática, a justiça curricular.

Devemos considerar que, nos processos e nas práticas sociais e educacionais que incidem e constituem as crianças, desde o início, há o recorte de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social produzindo diferenças. As diferenças fazem parte das experiências de infâncias. Em algumas delas, as experiências com o ser diferente e o trato da diferença são traumáticas. O mais traumático é saber que as instituições educativas e escolares contribuem nessa experiência negativa. Conforme Souza, Santiago e De Faria (2018):

Aos meninos negros e às meninas negras são interditados os direitos ao cuidado, ao afeto, à participação, ao acesso de bens econômicos, simbólicos e culturais. Poder-se-ia aqui empregar, analogicamente, a expressão conceitual “fazer viver e deixar morrer”, cunhada por Foucault (2010). Nesse contexto, outorga-se a alguns o direito de “experienciar” o mundo como criança; e, aos outros, reserva-se a morte resultante dos efeitos nefastos do racismo: uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto (SOUZA; SANTIAGO; DE FARIA, 2018, p. 90).

Diante dessa constatação faz-se necessário indagar: como o campo do currículo lida com essa questão? A abordagem do currículo dá conta dessa complexidade presente na relação entre raça e Educação Infantil ao trabalhar com o conceito de justiça curricular? Compreende o peso que as diferenças assumem na infância? Concordamos com Abramowicz e Oliveira (2012) quando apontam:

É a diferença que deve estar na base da compreensão de uma criança e de uma infância. É importante compreendermos a passagem de *a* criança para *uma* criança negra. Significa entender a passagem de uma visão que somente *pensa a* criança para uma visão que *vê uma* criança. Ver e compreender uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar a articulação entre raça, gênero, sexualidade e classe social (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 53).

Inspirados nas análises das pesquisadoras citadas é possível afirmar: as educadoras e os educadores podem criar ambientes pedagógicos éticos e diversos que deem suporte para que as crianças negras possam produzir identificações positivas; para que as crianças brancas sejam indagadas, desde já, diante de suas opiniões e atitudes preconceituosas e racistas; que aprendam a combatê-las. Podemos compreender melhor a luta das famílias negras, sobretudo, das mães, das avós, das tias negras e pobres para criar e educar suas crianças, em vez de culpá-las pelo comportamento das crianças na instituição educativa. Isso é colocar em prática a justiça curricular.

As educadoras infantis, em especial, podem lançar mão de materiais pedagógicos na perspectiva da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003): ler e conhecer livros, artigos, dissertações e teses que trabalham com a questão da Educação Infantil, raça, gênero, diversidade; ler e conhecer literaturas infantis brasileiras e africanas nas quais a criança negra é protagonista; realizar brincadeiras coletivas; diversificar os brinquedos em sala de aula; proporcionar às crianças brincadeiras que não sejam competitivas de acordo com o gênero e a raça e não dependam somente da “escolha” de um par.

As educadoras infantis podem tocar o corpo da criança negra com carinho e respeito, podem aprender a pentear os seus cabelos crespos, a arrumar suas tranças, a pentear os seus cabelos *black*, a elogiar os *dreads*, os coques. Podem ajudar as famílias dos meninos negros a não rasparem os seus cabelos desde tão cedo, a fim de esconder ou não ter de lidar com a sua textura crespa. As educadoras e os educadores infantis podem e devem fazer da diversidade e da questão racial um trunfo e não um problema.

## 7 CONCLUSÃO

Ao reconhecer o mérito da abordagem curricular na adoção de outros conceitos que ajudem a analisar a complexidade do fenômeno educacional e o currículo que se desenvolve na prática das escolas e compreendendo que a justiça curricular é mais do que um conceito, mas, sim, a busca de um trato digno e justo dos sujeitos envolvidos na vida das instituições educativas e escolares, é que proponho que ele seja trabalhado junto ao conceito de justiça cognitiva.

A justiça curricular faz-se pela busca e pela prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; desse modo, podemos discutir que falta às instituições educativas e escolares não somente fazer a justiça curricular, na prática. Falta-nos compreender e praticar a justiça cognitiva. Essa poderá ser a inflexão crucial e necessária à teoria educacional e ao campo do currículo; e deverá se fazer presente na postura e na prática das pesquisadoras, das educadoras, das professoras, das gestoras e de todos os profissionais envolvidos na educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, em particular.

Contudo, cabe um alerta: a justiça cognitiva tanto em termos conceituais quanto práticos só consegue ser entendida, vivida e praticada se a nossa concepção de sociedade, de democracia, de justiça e de conhecimento for emancipatória e rebelde. Uma concepção reformista e conservadora de educação que se adequa aos mandos e aos desmandos das políticas de avaliação metrificadas, que se pauta na negação da diversidade, na interpretação restrita de que cabe à instituição escolar somente ensinar a ler, escrever e fazer contas, na exclusão das discussões sobre raça, gênero e sexualidade do currículo, que se alicerça no racismo e no fundamentalismo religioso, nunca conseguirá implementar a justiça cognitiva na prática e tampouco teorizar sobre ela. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2013):

Ao contribuir para a tessitura desta emancipação fundada na responsabilidade de cada um com todos, no respeito às diferentes contribuições e necessidades e na igualdade de direitos dos diferentes sujeitos, pratica-se, também, justiça cognitiva, pois cada conhecimento aparece como contribuição possível ao processo social, sem ser discriminado nem desconsiderado *a priori*. A validade deles será definida em função da sua possível contribuição à solução de problemas coletivos na interação com outros, numa perspectiva de complementaridade e interdependência, e não com base em nenhuma hierarquia essencialista que atribui a determinados conhecimentos uma superioridade universal sobre outros. Com isso, instala-se uma relação mais igualitária entre os sujeitos desses diferentes conhecimentos, característica da justiça social. Diz Boaventura de Sousa Santos (2010): *A injustiça social global está intimamente ligada à injustiça cognitiva global*. Daí que *A luta pela justiça social global deve ser também uma luta pela justiça cognitiva global*. (p. 40) (OLIVEIRA, 2013, p. 193, grifos da autora).

Se podemos encontrar espaço na discussão sobre justiça curricular, inspirados no conceito de justiça social, é preciso também considerar a justiça cognitiva. Para tal, será importante compreender que a busca de um conhecimento emancipatório e, nesse caso, de um currículo emancipatório, só existe porque reconhecemos que a ciência, tal como foi sendo construída ao longo dos séculos, assumiu o lugar de única forma de conhecimento possível. Essa arrogância não foi construída de forma isolada dentro do campo científico, mas, sim, na imbricação entre ciência e poder. Essa visão de ciência já se faz presente na Educação Infantil, na forma como o conhecimento é apresentado e trabalhado desde a infância.

A superação dessa posição arrogante da ciência dá-se por meio de uma reconstrução epistemológica que confronte o seu apogeu como única e legítima forma de conhecimento e a multiplicidade e o dinamismo dos outros conhecimentos, outras leituras, outras formas de conhecer a realidade produzidas na dinâmica social, pelos coletivos sociais diversos existentes na sociedade. Esses coletivos, no processo de luta pela democratização da educação e da sociedade desencadeado após os anos de 1980, no Brasil, chegam às instituições escolares com os seus conhecimentos e confrontam-nas, assim como a própria ciência a reverem a si próprios. Impactam a produção do conhecimento científico que adotamos para interpretar a realidade brasileira e o mundo e revelam o quanto este, na maioria das vezes, apresenta uma visão de mão única em relação à constelação de saberes existentes na sociedade, a qual pode ser entendida, nos dizeres de Santos (2010), como uma ecologia de saberes. De acordo com Santos (2006):

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para credibilizar e fortalecer. Assentam-se em dois

pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimentos e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de prática de saberes (SANTOS, 2006, p. 154).

É por meio da ecologia dos saberes que podemos realizar a superação da desigualdade epistemológica e política existente entre os distintos conhecimentos e tornar legítimas as diversas formas de conhecer, com destaque para os conhecimentos silenciados, negados e subalternizados durante o processo histórico de colonialidade do poder, do ser e do saber; e, assim, compreender e aceitar a diversidade epistémica no mundo, a qual pode ser definida como justiça cognitiva. Segundo Gonçalves Neto (2015):

Nessa acepção, a justiça [cognitiva] seria, assim, a garantia de um solo comum, o estabelecimento de um plano cognitivo, a equanimização de ambientes entre os agentes (tal como na posição original), para que esses tenham reais condições de reflexão e deliberação. Os fins da justiça cognitiva são, enfim: definir e desvelar o foco reflexivo como um dos vários possíveis; demonstrar os fundamentos epistemológicos partilhados pela cultura em seus vários níveis; explicitar os problemas da atualidade em seus vários campos (científico, filosófico, político); inventariar a realidade social, em suas várias acepções (quais e como os processos históricos a constituem e os modelos de conhecimento respectivos); demonstrar como se define o indivíduo em meio ao sistema social, qual a natureza das relações, qual sua localização existencial; explicitar as regras de pensamento e expressão linguísticas comuns, ensinar genericamente os saberes considerados por Rawls como necessários na posição original para a formação do cidadão e para a deliberação política. Ao se tentar promover essa justiça, será efetivada também a tarefa especulativa tradicional da filosofia política, que é a da tentativa de transcendência de contextos, de abertura cognitiva e de imaginação crítica (GONÇALVES NETO, 2015, p. 200-201).

A justiça curricular será potencializada e alcançará uma dimensão libertadora e emancipatória se trabalhar articulada à justiça cognitiva. O currículo poderá ser não só analisado, mas construído de outra forma. A formação de professoras e de professores e a prática docente poderão ser orientadas na busca da justiça cognitiva, a qual não se separa de uma inserção política das educadoras, dos educandos e da política educacional e curricular no mundo. Um currículo pautado na justiça curricular e cognitiva mostrar-se-á sempre atento aos sujeitos e às suas práticas e a luta contra as desigualdades, discriminações, violências e injustiças.

Um caminho que poderia ajudar a avançar na articulação entre justiça curricular e cognitiva seria a busca e o mapeamento das práticas emancipatórias existentes nas instituições

de Educação Infantil que realizam o fazer pedagógico pautado no reconhecimento dos saberes das crianças negras, no enfrentamento dos casos de racismo na escola e no seu cotidiano, na compreensão de que as crianças negras e pequenas são discriminadas no universo infantil, o qual é tecido na sociedade racista, patriarcal e classista que vivemos. Ainda nos faltam mais investigações que caminhem nessa perspectiva.

Outro caminho é compreender como as crianças pequenas realizam atos que revelam a sua resistência micropolítica ao racismo. Souza, Santiago e De Faria (2018), ao citarem Santiago (2015), revelam que:

As crianças negras desde pequeninhas também criam movimentos de resistência micropolíticas, demonstrando não aceitação dos lugares sociais que o racismo lhes confere, produzindo de modo infantil, não adultocêntrico, movimentos de resistências aos processos racistas e suas subalternizações. Por meio de diferentes movimentos de choque com o poder, os meninos negros e as meninas negras inauguram novos sentidos e “rabiscam” suas configurações corpóreas, lançando-se para o inesperado, resistindo, de modo a criar uma nova possibilidade de existência, fora de si, além do racismo. Os choros, as rebeldias são algumas das formas de uma guerrilha a favor da vida; transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos (SOUZA; SANTIAGO; DE FARIA, 2018, p. 91-92).

A infância não é neutra e nem está blindada dos preconceitos e das discriminações. Antes, eles são aprendidos e socializados em sociedade, na família, na mídia, nos relacionamentos, na vivência da desigualdade e, também, nas instituições educacionais. Da mesma forma, o antirracismo segue o mesmo processo. É preciso fazer avançar práticas de resistência e de superação.

Não cabe à Educação Infantil e aos seus currículos negarem a existência do racismo. Antes, sendo essa etapa da Educação Básica um dos primeiros espaços educativos pelos quais transita um número significativo de crianças, ela deverá ser aquela na qual as práticas de solidariedade, reconhecimento, justiça, direito e emancipação se façam presentes de forma pedagógica e política nos processos cotidianos, nas relações entre os sujeitos, nas escolhas didáticas, no cuidado com o corpo dos bebês e das crianças pequenas, negras e brancas, no trato com a família, na formação inicial, na formação em serviço e na política educacional e curricular.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64.

AFONSO, Lúcia. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 12-21, 1995.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Orientadora: Nilma Lino Gomes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012a.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012b. p. 98-117.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei Nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 192, p. 1-6, 3 out. 2003.

BRASIL. **Lei Nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a exploração e a produção de petróleo, de gás natural e de outros hidrocarbonetos fluidos, sob o regime de partilha de produção, em áreas do pré-sal e em áreas estratégicas; cria o Fundo Social - FS e dispõe sobre sua estrutura e fontes de recursos; altera dispositivos da Lei nº 9.478, de 6 de agosto de 1997; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12351.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12351.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.858, de 9 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2013]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12858.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12858.htm). Acesso em: 25 jul. 2019.

CARTER, Robert T.; GOODWIN, A. Lin. Racial identity and education. **Review of Research in Education**, v. 20, p. 291-336, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação. São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil:** três escolas, uma questão, muitas respostas. Orientadora: Ana Lucia Eduardo Farah Valente. 1997. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Orientadora: Denice Barbara Catani. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, Madalena. Justiça social. In: CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS. **Dicionário das crises e das alternativas.** Coimbra: Almedina, 2012. p. 135-136.

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

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo à luz da teoria piagetiana. Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto:** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES NETO, João da Cruz. Justiça Cognitiva e Educação Política. **Seqüência**, Florianópolis, n. 70, p. 189-209, jun. 2015.

MEDEIROS, Alexsandro M. Emancipação política e social. **Sabedoria Política**, 2015. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/emancipacao-politica-e-social/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Orientadora: Anete Abramowicz. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2013.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

ROSEMBERG, Fulvia. 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: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luiz Heron *et al.* (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

SILVA, Luiz Etevaldo. O sentido e o significado sociológico de emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 3, p. 751-765, set./dez. 2013.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

SOUZA, Yvone Costa de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Orientadora: Cláudia Leme Ferreira Davis. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

---

## NOTAS

<sup>1</sup> Esse artigo é um dos produtos da investigação “Por uma pedagogia pós-abissal: movimento negro e conhecimentos emancipatórios”, realizado no âmbito da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

<sup>2</sup> Em 2010, foi promulgada a Lei Nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010, que, dentre outras questões, dispõe sobre o regime de exploração do petróleo nas áreas do Pré-Sal e cria o Fundo Social para gerir esses recursos (BRASIL, 2010). As discussões sobre o financiamento da educação coincidem com os dilemas dos extraordinários recursos do petróleo. Em 2013, a Lei Nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, conhecida como “Lei dos *Royalties* do Petróleo”, determina que 75% dos *royalties* do petróleo do Pré-Sal devem ser destinados à educação e os outros 25% para saúde (BRASIL, 2013). Parecia que o financiamento da educação brasileira daria o maior salto da história. As projeções apontavam para mais de 84 bilhões de reais para educação até 2022. Disponível em: [www.justificando.com](http://www.justificando.com). Acesso em: 25 jul. 2019.

<sup>3</sup> Para apresentação sintética de alguns dos trabalhos apresentados, buscaram-se os pontos centrais dos resumos das dissertações e das teses disponíveis nos *sites* dos programas de Pós-Graduação. Para uma análise mais aprofundada, recomenda-se a leitura completa.

<sup>4</sup> Na Biologia, termo para nomear a ocorrência do surgimento de um tecido fora de época no organismo.

Enviado em: 28/07/2019

Aprovado em: 09/09/2019