

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GABRIEL FORTES PEREIRA

***KINDEZI, THE KONGO ART OF BABYSITTING:*
contribuições da cosmologia *bakongo* de Bunseki Fu-Kiau para pensar a educação de
crianças**

**Porto Alegre
março, 2021**

GABRIEL FORTES PEREIRA

KINDEZI, THE KONGO ART OF BABYSITTING:
contribuições da cosmologia *bakongo* de Bunseki Fu-Kiau para pensar a educação de
crianças

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia
– Licenciatura Faculdade de educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial e obrigatório para a
obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Gládis Kaercher

Porto Alegre
2020-2

A todos e todas que de alguma forma contribuíram na minha jornada até aqui.

A todos e todas que já se foram, mas deixaram seus passos marcados.

A todos e todas que ainda estão por vir.

RESUMO

A escrita deste trabalho consiste em um ensaio teórico elaborado a partir dos estudos de Bunseki Fu-Kiau sobre a cosmologia *bakongo* e o cuidado e a educação de crianças. Serão levantadas reflexões sobre alguns princípios dessa cultura para pensar como tem sido a educação de crianças no Brasil, e como ela ainda pode ser. Em um primeiro momento, apresento uma breve introdução à cosmologia *bakongo*, seguida do primeiro aspecto a ser observado e discutido: o espaço onde as crianças vivem suas experiências educativas. O aspecto seguinte diz respeito às relações que se estabelecem entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos. Por fim, apresento inferências e reflexões sobre a importância de recuperar em culturas tradicionais princípios educativos que podem ser englobados no cuidado e educação de crianças no Brasil.

Palavras-chave: *Kindezi*; Crianças; Cosmologia *Bakongo*.

ABSTRACT

The writing of this work consists of a theoretical essay elaborated from the study of Bunseki Fu-Kiau on the *Bakongo* cosmology and the care and education of children. Reflections are made on some of this culture's principles to think on how the education of children in Brazil has been, and how it could be. Firstly, I present a brief introduction to the *Bakongo* cosmology, followed by the first aspect to be discussed: the space where children live through their educational experiences. The following aspect is the relationships established between the children, as well as between children and adults. Finally, I infer and reflect on the importance of retrieving from traditional cultures educational principles that can be englobed in the care and education of children in Brazil.

Keywords: *Kindezi*, Children, *Bakongo* Cosmology.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** *Dikenga dia Kongo* (cosmograma *bakongo*). 12
- Figura 2** Ilustração apresentada no livro *Kindezi: the Kongo art of babysitting* (2000, p. 6). 13

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	8
2. O NASCER DO SOL: os primeiros raios de luz.....	10
2.1 INTRODUÇÃO	10
2.1 <i>MUNTU</i> : o ser humano na cosmologia <i>bantu-kongo</i>	11
2.3 <i>KINDEZI</i> : a arte Kongo de cuidar das crianças	14
3. <i>SÂDULO</i> : o lugar que não cabe na sala de aula	18
4. <i>NDEZI</i> , AQUELE QUE CUIDA E FAZ CUIDAR	22
5. O PÔR DO SOL: buscando novos jeitos de educar a partir de velhos costumes.....	26
REFERENCIAS	30

KINDEZI, THE KONGO ART OF BABYSITTING: contribuições da cosmologia bakongo de Bunseki Fu-Kiau para pensar a educação de crianças

1. APRESENTAÇÃO

Em agosto de 2016 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde me vi encantado com os estudos sobre as crianças pequenas e a complexidade do trabalho com crianças. No entanto, em pouco tempo dentro da Universidade, passei a questionar a efetividade do sistema tradicional de ensino, principalmente em relação às crianças negras que nasceram e/ou vivem na diáspora brasileira, visto que, até aquele momento, pouco havia ouvido ou discutido, academicamente, sobre o impacto racial na vivência escolar e social dessas crianças. O que a academia se propõe a ensinar é aquilo que se estabeleceu como universal, ou seja, aquilo que o ocidente sistematizou epistemologicamente sobre o entendimento de infância, que, em geral, tem como modelo uma criança hegemônica, igual em todos os casos, portanto: branca, saudável, de classe média, pertencente a um núcleo familiar heteronormativo.

Assim, em um contexto epistemológico limitado e, por vezes, limitante, no qual meus anseios estavam sendo cada vez mais abafados, encontrei a oportunidade de buscar amparo em outros espaços, conviver com outras pessoas e conhecer outros pontos de vista além daqueles que partiam da minha própria experiência de vida. Nesse percurso, assisti uma aula ministrada pela filósofa Katiúscia Ribeiro (mestra em Filosofia Africana e doutoranda em Filosofia Africana pela UFRJ). O evento, intitulado “Subjetividade Preta: Uma Reflexão a partir da Filosofia Africana”, aconteceu no Ponto de Cultura Africanamente, em julho de 2018, em Porto Alegre, e foi onde tive o empurrão necessário para ir em busca de outros modos de pensar e agir sobre e com as crianças, para além daqueles que me foram apresentados na Faculdade de Educação. Logo depois disso, surgiu a oportunidade de realizar uma mobilidade acadêmica para a Universidade Federal da Bahia, em Salvador.

Em agosto de 2018 cruzei o país buscando algo novo, diferente, sem saber exatamente se encontraria qualquer coisa que fosse me ajudar, se essa seria uma vivência positiva ou não, sequer sabia se aguentaria o período inteiro de mobilidade. Vivendo em Salvador, matriculado na Universidade Federal da Bahia, cursei a disciplina de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, onde conheci o professor Eduardo David de Oliveira, que faz parte do grupo de pesquisa Rede Africanidades. Tão logo cheguei, fui convidado a conhecer o grupo e participar das reuniões da Rede, dos eventos e dos diversos diálogos. Esse contato foi crucial para chegar

até aqui, pois foi a partir dessas aproximações e trocas que entrei em contato com estudos sobre as culturas *bantu*, e, conseqüentemente, com a cosmologia *bantu*.

Naquela época, conversávamos bastante sobre os diversos aspectos culturais dos povos *bantu*, inclusive sobre as heranças desses povos na diáspora brasileira. É em meio a essas discussões que sou apresentado ao livro *Kindezi: the kongo art of babysitting* (1988), escrito por K. Kia Bunseki Fu Ki. Au e A.M. Lukondo-Wamba, traduzido para o português por uma integrante da Rede Africanidades, MÔ Maie, como *Kindezi: a arte kongo de cuidar das crianças*. Num momento onde eu não sabia exatamente o que estava procurando, eis que encontrei, ali, uma lente que possibilitou enxergar a centralidade da experiência pedagógica das crianças pretas a partir de uma perspectiva propriamente africana. Uma possibilidade de educação emancipatória e comunitária que tinha e ainda tem em si elementos suficientes para que seja possível uma reflexão em torno dos processos de cuidado e ensino das crianças pretas na diáspora brasileira. Sobretudo para que haja uma reflexão propositiva, que não se encerre em mais teorias e academicismos, em textos que poucas pessoas irão ler; mas que possa inspirar a prática.

Concomitantemente, conheci e me aproximei da Organização Política Reaja ou Será Morta, Reaja ou Será Morto, através de seu núcleo de educação: a Escola Winnie Mandela. Mantida por militantes da organização, elaborada por pessoas pretas, para crianças e jovens pretos. Uma instituição que faz parte de uma organização autônoma e voltada para a luta do povo preto. A escola possui uma teoria viva, que pulsa na prática cotidiana de cada um e cada uma que faz o dia a dia acontecer, desde os estudantes mais novos, até os militantes e as famílias. Trata-se de uma comunidade que se sustenta com base na realidade.

Esse é o sopro que dá início a um resgate histórico, cultural e ancestral, especialmente no que tange à educação de crianças. A arte de *kindezi* nos mostra que há outras possibilidades além das que herdamos do colonialismo racista, há muito mais por trás da ação pedagógica que conhecemos, há muito trabalho a ser feito em prol de uma educação comunitária.

2. O NASCER DO SOL: os primeiros raios de luz vêm à tona

2.1 Introdução

Como mencionei na breve apresentação acima, a temática deste trabalho surge a partir das diversas relações que estabeleci ao longo dos anos, bem como da grande insatisfação com as epistemologias ocidentais apresentadas na academia, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em um país como o nosso, construído com mãos africanas e indígenas, é no mínimo injusto com nossas crianças que sua educação seja inteiramente baseada em modelos e princípios europeus, como tem sido o caso.

Quando fui apresentado ao pensamento do congolês Fu-Kiau, imediatamente percebi uma potencialidade tremenda para iniciar uma reflexão a respeito do cuidado e da educação que as crianças negras têm recebido – e podem receber – na diáspora brasileira, e, ao me deparar com a completa falta de materiais teóricos sobre o assunto, me lancei o desafio de produzir uma escrita que pudesse lançar essas reflexões no campo da Pedagogia.

Justamente pela falta de referências e documentos a respeito das crianças em relação à cosmologia *bakongo*, a escrita deste trabalho vai se configurar como um ensaio teórico, onde apresentarei alguns aspectos fundamentais dessa filosofia, em contraponto ao que está em vigência atualmente na educação de crianças no Brasil.

Para construir e fundamentar a escrita, utilizei, principalmente, as obras de Kimbwandende Kia Bunseki Fu-Kiau, um pensador congolês, nascido em 1934, iniciado em três grandes escolas de pensamento tradicional *bantu*, além de também ter construído uma carreira acadêmica em antropologia cultural, biblioteconomia e educação (SANTOS, 2019). Fu-Kiau foi uma figura importantíssima para a difusão do pensamento *bantu* pelo mundo, tendo seus escritos publicados em francês, inglês e kikongo. No Brasil, uma de suas principais interlocutoras foi a professora e líder religiosa Valdina Pinto, além de organizações vinculadas à Capoeira Angola. Atualmente, além de traduções para o português feitas pela professora Valdina Pinto, há também traduções feitas por Tiganá Santana e Mô Maiê, além de uma série de conteúdos audiovisuais que tem como base os ensinamentos *bantu* trazidos por Fu-Kiau.

Assim, através dessas traduções, vídeos, músicas e *lives*¹, começo a tecer a narrativa deste trabalho de conclusão de curso. De início, penso que seja importante trazer à tona reflexões sobre a ideia de ser humano para os *bantu-kongo*, uma vez que esse entendimento vai determinar uma maneira específica de se relacionar com o mundo.

¹ Com a pandemia de Coronavírus, o fenômeno das “*lives*” tomou uma proporção bastante grande, transpondo para o contexto virtual uma infinidade de eventos que aconteceriam pessoalmente.

2.2 MUNTU: o ser humano na cosmologia *bantu-kongo*

Os povos *bakongo* fazem parte do que se configurou como um grupo linguístico chamado *bantu*, um conjunto de etnias africanas, com culturas, aptidões e histórias distintas, mas que compartilham um mesmo tronco linguístico, hoje localizados em uma grande expansão territorial do continente, cobrindo os países da África central, centro-ocidental, oriental e austral (MUNANGA, 2009). Segundo Tiganá Santana Santos (2019):

O termo *untu*, em língua *kikongo*, com variantes, tais como *mutu* e *ntu*, em outras línguas *bantu*, vem a significar “pessoa”. *Mu-ntu* indica ‘dentro da cabeça’, ‘por cabeça’, ‘o que se manifesta e/ou é, a partir da cabeça’. A ideia de pessoa, entre os *bantu-kongo*, está totalmente associada à concepção de que a cabeça (*ntu*) determina o “ser de modo humano”. (SANTOS, 2019, p. 122)

Nessa perspectiva, o *untu* (ser humano) é tanto um ser espiritual, quanto um ser de matéria, um corpo físico. Não só é dotado de inteligência, como também de intensa força vital. É, segundo Henrique Antunes Cunha Junior (2010, p. 81) “a pessoa, constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente, pela palavra. A palavra com um fio condutor da sua própria história, do seu próprio conhecimento da existência”. Dessa forma, a ideia de temporalidade dos *bantu-kongo* sugere que o *untu* vive um ciclo semelhante ao ciclo percorrido pelo Sol e, como tudo aquilo que existe, já existiu e ainda há de existir, deve passar por processos de nascimento, amadurecimento e morte.

Assim como o ciclo solar, que não se esgota, mas se renova a cada novo amanhecer, o ser humano vive um eterno estado de transformação, em que a morte não é o fim da vida necessariamente, mas uma passagem, que dá rumo a um outro modo existir. Como explica Fu-Kiau (2001 apud SANTOS, 2019, p. 20) “para um *untu* africano, os mortos não estão mortos: eles são apenas seres vivendo além da muralha esperando pelo seu provável retorno à comunidade, ao mundo físico (*ku nseke*)”. Nesse sentido, a partir da cosmologia *bakongo*, o ser humano é considerado a própria materialidade do Sol na Terra, que nasce e se põe continuamente (p. 23).

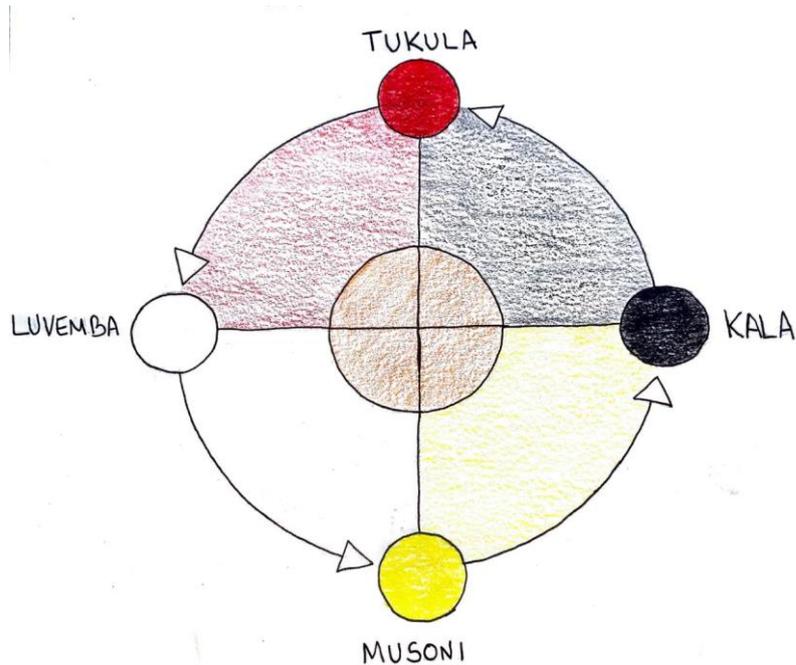


Figura 1 *Dikenga dia Kongo* (cosmograma *bakongo*).
Desenhado à mão pelo autor, baseado na ilustração de Mô Maie.

Esse processo pode ser ilustrado através de um cosmograma (Figura 1), um “mapa interpretativo do mundo e dos acontecimentos, da realidade existencial de todas as coisas que são” (SANTOS, 2019, p. 127), que se desdobra em quatro estágios:

- *Musoni*, período de concepção, está no ápice do mundo espiritual, representa a cor amarela que é associada ao conhecimento (FU-KIAU, 2001 apud SANTOS, 2019, p. 31);
- *Kala*, o momento do nascimento, quando/onde surge a vida no mundo físico, é o tempo presente, o momento de tornar-se, de ser (p. 26);
- *Tukula*: vermelhidão, ápice do mundo físico, onde/quando se atinge a maturidade a partir dos feitos ao longo da vida em prol da comunidade (p. 27);
- *Luvèmba*: o momento da travessia ao mundo espiritual, representa o futuro, a morte (p. 29).

Tais estágios do *Dikenga* são fundamentais para a compreensão do pensamento desses povos, uma vez que o cosmograma nos estabelece uma relação temporal bastante peculiar, que se desenvolve em ciclos, e não de forma linear. Tudo o que é, tudo o que existe, está posto em circularidade, numa dinâmica de eterna transformação.

O ser humano também está incluso nessa dinâmica circular, desde sua passagem pelo mundo espiritual até toda sua vida no mundo físico; está a todo momento vivendo e revivendo situações e aprendizagens. De certa forma, é como se os quatro estágios do cosmograma

estivessem presentes em todos os feitos de uma pessoa, ou seja, nada começa e termina fora de contexto. Nada surge em *ku nseke* (mundo físico) sem que tenha passado por *ku mpemba* (mundo espiritual) e vice-versa.

Dada a complexidade do cosmograma, é inegável que sua aplicabilidade atravessa o modo como o povo *bakongo* se organizava, considerando que “nada na vida diária da sociedade Kongo está fora das suas práticas cosmológicas” (FU-KIAU, 2001, apud SANTOS, 2019). Dessa forma, o cosmograma se apresenta como um instrumento, uma tecnologia que registra e ilustra uma dinâmica de mundo. Se o ser humano está implicado nessa dinâmica, estão, por consequência, as crianças também estão. Para os povos do Kongo, cada criança que nasce dá corpo e forma física a um novo Sol vivo.

Investidas de força vital, as crianças começam seu ciclo solar nesse mundo, o mundo físico, desde o momento de seu nascimento, como ilustram Fu-Kiau e Lukondo-Wamba em Kindezi: *The Kongo art of babysitting* (2000):

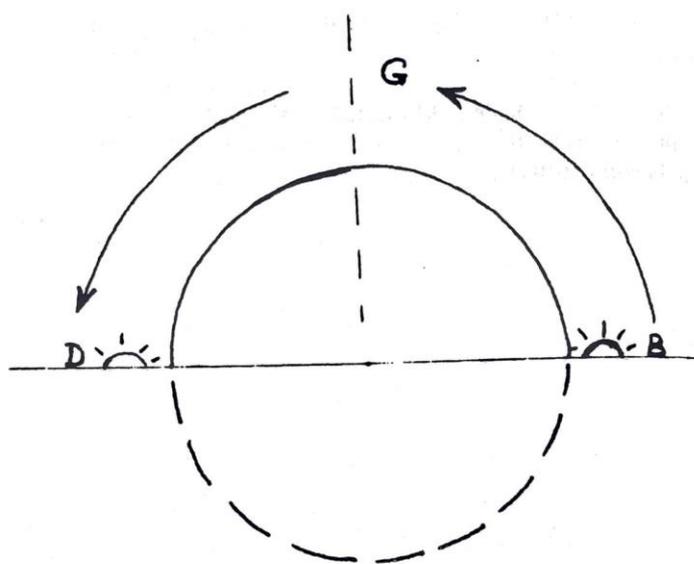


Figura 2 Ilustração apresentada no livro Kindezi: *the Kongo art of babysitting* (2000, p. 6).

No ponto B temos a representação do nascer do Sol, ou seja, o nascimento da criança. Partindo do ponto B para o G temos o percurso do Sol a caminho do amadurecimento e das diversas mudanças que ocorrem nesse momento. E, finalmente, o ponto D representa o pôr do sol, o momento de maior mudança: a morte.

Ao associar as crianças diretamente com o Sol e toda sua potencialidade ancestral e física, os povos *bakongo* nos dão subsídios suficientes para levantar inúmeras reflexões a respeito das crianças no Brasil, especialmente a respeito das crianças negras.

Dito isso, antes de prosseguir, sinto a necessidade de deixar registrado que cada um desses estágios do cosmograma, bem como a cosmologia *bakongo* em sua totalidade, são muito maiores, num sentido de grandeza epistemológica, espiritual e tecnológica, do que seria possível explorar neste trabalho. Portanto, me deterei a mencionar e trazer aspectos mais específicos para a discussão aqui proposta, buscando a responsabilidade de não subtrair ou desconsiderar o que seja importante.

2.3 KINDEZI: a arte Kongo de cuidar das crianças

Walèmbwa leia kalèndi bakula ntoko za môyo ngâtu za buta mu zola ko.

“Quem jamais cuidar de um bebê, nunca entenderá a beleza da vida nem a de educar com amor”²

Em Kindezi, *the Kongo Art of Babysitting* (1988)³, Bunseki Fu-Kiau e a psicóloga Lukondo-Wamba nos apresentam uma estrutura de educação comunitária muito utilizada pelos antigos povos do Kongo: *Kindezi*, a arte de cuidar das crianças. Sendo um sistema histórico e antigo, trata-se de como as sociedades *bantu-kongo* se organizavam em relação ao cuidado e à educação das crianças pequenas.

A palavra *Kindezi* pode significar *dar cuidados especiais*, o que consiste em “uma forma de transferir padrões sociais para os membros mais jovens da comunidade” (FU-KIAU & LUKONDO-WAMBA, 2000). Essa prática é percebida como uma arte pois cuidar e educar as crianças significa nutrir, proteger e garantir que o *untu* tenha um desenvolvimento pleno e saudável.

Dentro dessa dinâmica, quem cuida das crianças é chamado de *ndezi*, cuidador, aquele que pratica a arte do cuidado. A educação aqui se baseia especialmente na reciprocidade entre os membros da comunidade, como diz a sentença proverbial *mu kânda, babo longa ye longwa*:

² Fu-Kiau & Lukondo-Wanda (2000, n.p.).

³ Há uma tradução em português do livro *Kindezi: The Kongo Art of Babysitting* (1988), intitulada *Kindezi, a arte Kongo de Cuidar das Crianças*, elaborada por Mô Maie, integrante da Rede Africanidades, publicada no site Terreiro de Griôs em 2017. Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>, acessado em 08/04/2021.

dentro da comunidade, todos têm o direito de ensinar e serem ensinados (FU-KIAU, 2001 apud SANTOS 2019, p. 75). Nesse caso, trata-se de uma relação recíproca e, por que não, pedagógica, entre a pessoa cuidadora e a criança, ou seja, ao praticar *kindezi*, *ndezi* não só constitui uma relação afetuosa de cuidado com a criança, como também se conhece e cuida de si no processo; em outros termos, cumpre seu papel no desenvolvimento da criança no mesmo passo em que se desenvolve e amadurece.

Somos apresentados a três categorias de *ndezi* nos escritos de Fu-Kiau:

- a) Os jovens, aqueles que ainda não tem idade suficiente para fazer parte dos trabalhadores da comunidade;
- b) Os velhos, os anciãos da comunidade, as pessoas que já não tem mais idade e condicionamento físico para os trabalhos braçais, mas que possuem muita sabedoria sobre a vida e o mundo.
- c) E *ndezi* situacionais, que já possuem outras funções no corpo social, mas que, por motivos diversos, se afastam de seus trabalhos por um dia ou um período breve.

Trazendo à luz de um contexto diaspórico, percebo *ndezi* como uma categoria ampla, que abrange não só quem se dedica ao cuidado das crianças pequenas, mas também aos que se dedicam aos cuidado do povo preto, de suas comunidades, de suas famílias; enfim, *ndezi* é aquele que se propõe a cuidar e a ser cuidado, numa perspectiva de retroalimentação, que se sustenta através dessa troca. *Ndezi* é responsável por auxiliar o *muntu* em sua jornada no mundo físico (*ku nseke*), ou seja, a guiar e nutrir o Sol Vivo durante sua trajetória, ajudando-o a brilhar, ao mesmo tempo em que aprende a acender sua própria luz (ANI, 20). Por esse motivo Aza Njeri (2019) afirma que *kindezi* é “a arte de acender o Sol do outro para que ele possa livre caminhar pela vida”.

Eis então um dos dois eixos que guiarão este trabalho: qual o tipo de relação que há entre aquele que educa e aquele que “é educado” em contextos educativos? Mais especificamente, qual a relação que se estabelece entre o adulto e a criança na educação infantil, e também qual a relação que as crianças estabelecem entre si?

Além disso, outro aspecto fundamental de *kindezi* é o *sâdulo*, local onde as crianças vivenciam suas experiências cotidianas de descobrimento do mundo e tudo aquilo que as cerca. De acordo com Lowden (2000), “o *sâdulo* (local de aprendizados práticos) engloba o mundo

das crianças, o qual não pode ser restringido por paredes físicas”⁴. Portanto não se trata de um prédio formal e padronizado, como as escolas que conhecemos, mas de uma comunidade inteira à disposição do cuidado e do aprendizado. O *sâdulo* acomoda a arte de *kindezi*, ou seja, não cabe dentro dos confins de uma sala de aula, tampouco apenas no espaço escolar como um todo.

As crianças vão para *sâdulo* encontrar seus *ndezi*, e, lá, o que as espera é bastante diferente do que estamos acostumados a imaginar quando se trata de espaços educativos para crianças, como creches e pré-escolas, enfim, não há brinquedos e materiais estruturados, muitas vezes com funcionalidades limitadas, ou canetas e folhas, pois o ensino é, sobretudo, oral e prático, pautado nas experiências construídas cotidianamente. (FU-KIAU & LUKONDO-WAMBA, 2000, p. 16). É função do *ndezi* garantir que as crianças tenham contato com informações relevantes sobre a vida na comunidade, não só sobre o momento presente, mas também sobre o passado e o futuro.

É comum, explica Fu-Kiau, que crianças e suas cuidadoras e cuidadores circulem entre os diversos locais da comunidade, pois faz parte dessa noção de ensino prático conhecer o mundo que as cerca. Elas coletam flores, ervas, conhecem insetos e os animais pequenos que vivem por perto, tudo isso enquanto aprendem o nome e o devido uso que cada elemento desses tem. Elas brincam livremente, cantam, dançam, elaboram suas hipóteses e discutem entre si. As crianças, no *sâdulo*, não estão sendo preparadas para uma próxima etapa de ensino, como ainda é bastante comum em instituições de educação infantil, onde as crianças vivem uma preparação para o ensino fundamental; o *sâdulo* prepara as crianças para a vida em comunidade. Esse processo prático e sensível é essencial para garantir a proximidade da criança com sua comunidade, com seus ancestrais, com outros seres vivos, além de proporcionar que elas adquiram “um sólido conhecimento prático em assuntos relacionados à anatomia, fauna e flora” (FU-KIAU & LUKONDO-WAMBA, 2000)⁵.

A partir dessa introdução acerca do *sâdulo*, surge, então, o segundo eixo deste trabalho: qual a relação das nossas crianças com os locais de ensino e aprendizado que frequentam? Como esses espaços são pensados na diáspora brasileira, em instituições formais e informais? Com quais outros espaços eles dialogam?

A importância de *kindezi* para os povos *bakongo* estava justamente na possibilidade e capacidade de garantir às crianças uma experiência saudável durante seus primeiros anos de vida, tornando-as aptas a acenderem seus Sóis até a maturidade e adiante.

⁴ No original: “[...] *Kindezian sadulu* (practical place of learning) which encompasses the world of the child, unconstrained by physical walls”, tradução do autor.

⁵ Tradução de Mô Maiê (2017).

Nos capítulos seguintes, buscarei trazer com mais detalhes os dois eixos já elencados para uma discussão reflexivo-filosófica envolvendo a educação de crianças: um, referente aos espaços de ensino e aprendizagem brasileiros em relação ao *sâdulo*; outro, sobre as relações que se estabelecem entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, e o que podemos recuperar através de *kindezi*.

3. *SÂDULO*: o lugar que não cabe na sala de aula

Se a lógica ocidental levanta muros e designa a sala de aula como o lugar central das experiências educativas das crianças, partindo da cosmologia *bakongo* esses muros sequer são construídos, uma vez que o território inteiro da comunidade assume um caráter pedagógico. Como mencionado há pouco, o *sâdulo* não é uma escola, muito menos uma sala de aula ou sala de referência. Parte importante da experiência educativa envolve a liberdade que as crianças têm de circular entre os diversos espaços da comunidade, pois é praticamente impossível, para esse tipo de aprendizagem prática, que se aprenda sobre o mundo dentro de quatro paredes.

Trazendo ao contexto brasileiro, não pretendo aqui traçar uma discussão linear entre as creches e pré-escolas e a arte de *Kindezi*, mas explorar a amplitude de possibilidades que envolvem o cuidado de uma criança em espaços distintos.

Se, no chamado mundo moderno, as crianças foram tidas como “mini adultos” (ARIÈS, 1978), em contexto africano as temos como pura energia vital. Cada criança (e aqui retomamos a ideia de *muntu*) gestada e nascida na comunidade é percebida como um aspecto físico do Sol, e *kindezi*, a arte Kongo de cuidar das crianças, diz respeito ao “processo de como esse Sol Vivo é educado, uma vez que ele/ela é trazido ao mundo físico.” (ANI, 2000).

Em um país onde a maioria da população é negra, importar modelos de educação europeus e norte-americanos é também contribuir com o histórico colonialista em que vivemos há muito tempo, sobretudo se esse processo não passar por um filtro crítico e uma adaptação cultural. Não há como afirmar suficiência em estratégias pedagógicas que não são pensadas para as nossas crianças, mas para crianças que vivem em contextos sociais e políticos extremamente diferentes do nosso. E, no entanto, essa tem sido a estratégia das instituições de ensino no país.

As instituições de educação infantil consideradas progressistas, que possuem um caráter um pouco distante do que se configurou como tradicional, geralmente se inspiram em modelos, abordagens ou princípios de educação europeus, tais como a experiência italiana em Reggio Emilia (MALAGUZI, 1999; GANDINI, 2002; RINALDI, 2012) ou a abordagem Pikler-Lóczy (FALK, 2004), que teve origem na Hungria. Sem entrar no mérito da qualidade desses modelos em si, é importante que se mencione sua insuficiência quando se trata da educação de crianças pretas, especialmente no Brasil.

Pois que, se na história do povo preto nossas crianças tinham a possibilidade de aprender em suas próprias comunidades sobre a vida e o mundo que as cercava, hoje, graças à herança colonial genocida, elas são submetidas a sistemas de ensino e aprendizagem advindos daqueles que sequestraram os povos africanos e os trouxeram ao território brasileiro.

Além disso, a própria legislação nacional que baliza o trabalho na educação infantil possui grande inspiração na experiência italiana de educar as crianças, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, que dita parâmetros básicos para os currículos da Educação Básica. Pois bem, para a Educação Infantil, a BNCC sugere que o currículo seja organizado por campos de experiência, conceito que emergiu da pedagogia italiana, sob o argumento de que o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas não pode ser organizado da mesma forma que o é para as crianças do Ensino Fundamental (com um currículo centrado em conteúdos disciplinares).

Existem muitas críticas à abordagem da BNCC em relação à Educação Infantil, que, no geral, consistem em apontar para uma suposta descontextualização da experiência pedagógica italiana, já que os campos de experiência surgem na Itália e são apresentados na legislação brasileira apenas na BNCC, sem qualquer menção legal anterior a isso. Ariosi argumenta que os campos de experiência brasileiros são apresentados como um “arranjo curricular”, sem possibilidades para o “protagonismo das crianças” (2019, p. 247), enquanto o conceito italiano é totalmente voltado para as crianças. Outra crítica, dessa vez elaborada por Fábio Pereira, afirma que a Base possui um caráter normativo que desconsidera diretrizes e referenciais curriculares já existentes (PEREIRA, 2020, p. 85).

Compreendendo os limites da BNCC, penso que tanto o documento em si quanto as críticas tecidas sobre o mesmo são insuficientes para dar conta de uma educação brasileira que realmente esteja focada em interesses culturais e sociais que possam vir a ser mais próximos das crianças do país. Isso porque há um movimento de busca nas pedagogias internacionais por elementos que possam ser adaptados para o nosso contexto, mas falhamos em buscar na nossa própria história e cultura elementos que já estão entrelaçados no nosso dia a dia.

Pois bem, esses campos de experiência aparecem nas escolas de diversas formas diferentes; uma delas é na organização do espaço da sala de aula. É comum encontrar em salas de educação infantil diversos “cantinhos” que trazem consigo uma proposta própria que viabilize determinados tipos de experiências e brincadeiras. Há a casinha, o salão de beleza, a oficina, as fantasias... São inúmeros os jeitos em que as salas estão organizadas, a depender do grupo de crianças e do interesse das professoras e professores.

Embora compreenda como esses cantos podem dar subsídios e incrementos ao jogo simbólico das crianças e suas brincadeiras, não posso deixar de pensar no quanto eles também

⁶ Ainda que existam outras legislações importantes para o contexto desta escrita, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, optei por mencionar a BNCC justamente para ilustrar o movimento de “inspiração” que resultou em um texto quase idêntico ao que já existe na Itália.

as limitam, de certa forma, pois ainda que as crianças consigam subverter essas propostas e criar elas próprias novos enredos e novas dinâmicas, seu cotidiano acaba se dando em torno daquilo que está posto.

Dessa forma, *kindezi* pode ser uma peça fundamental para que se possa repensar os espaços em que as crianças estão inseridas. Cabe um pequeno Sol num cantinho, todos os dias, com os mesmos recursos? Quando Fu-Kiau apresenta o *sâdulo*, o que fica exposto de imediato é a grande amplitude de lugares em que as crianças podiam estar naquelas comunidades. Gramados, praças, prédios, pátios, mesmo salas, sem que fossem determinar todo o cotidiano de um determinado grupo de crianças e seus cuidadores.

A partir dessa relação entre as crianças do Kongo e o lado de fora, penso na urgência de praticarmos o exercício de aproximação com aquilo tudo que escapa às salas de aula da educação infantil. Pensar o *sâdulo* como uma possibilidade de criar uma aproximação entre as nossas crianças e a cidade em que elas estão, entre elas e a natureza, entre elas e os elementos que estão ao seu redor.

O próprio cosmograma *bakongo* (Figura 1), além de suas interpretações temporais, também sugere uma relação profunda entre tudo aquilo que é, tudo aquilo que existe. Aquilo que enxergamos e o que sentimos, aquilo que é do hoje e o que é ancestral (o que está no mundo físico, e o que está no mundo espiritual). A natureza nos propicia esse relacionamento, as plantas, os animais, o vento, a chuva, os raios de sol, as outras pessoas, os insetos, enfim, o lado de fora como um todo, tão importante, é ainda muito pouco explorado.

É importante constatar que não se trata de uma proposta ao abandono das salas de aula e ao completo abandono das escolas, mas de enxergar o que está além dos muros das escolas. Assim como o *sâdulo* não se limita ao lado de dentro, também não se limita ao lado de fora, vai além: é todo lugar onde a criança está. É o lugar onde as crianças vivem suas experiências de aprendizagem em conjunto, em grupo, onde aprendem e ensinam com suas cuidadoras e cuidadores, professoras e professores.

Apesar das limitações espaciais das instituições formais de ensino, é interessante que, se deixarmos de lado, por um momento, as creches e pré-escolas, facilmente podemos encontrar diversos outros espaços educativos que ainda possibilitam uma experiência pedagógica que traz a África para o centro do processo de aprendizagem das crianças, ainda que nem sempre isso esteja explícito.

Penso ser o caso, por exemplo, de diversos Quilombos, tanto urbanos quanto rurais, espalhados pelo país, assim como o caso das rodas de capoeira, escolas de samba, dos terreiros de Candomblé, Batuque, etc. Tratam-se de espaços que mantêm em sua essência projetos de

matriz civilizatória africana, que são organizados o suficiente para garantir uma educação digna às crianças pretas que vivem nesses contextos, fazendo com que brilhem e cresçam cada vez mais, e cada vez mais fortes.

4. NDEZI: aquele que cuida e faz cuidar

A próxima reflexão a ser levantada tem a ver com as relações que se estabelecem em contextos educativos entre crianças e adultos, e também entre as próprias crianças. Dessa forma, considerando a importância do cuidado na educação dos pequenos, a afetividade possui um espaço central nos processos de aprendizagem das crianças pequenas e bem pequenas, e, por isso, torna-se preocupante o número de situações em que crianças pretas são tratadas com descaso nas instituições formais de ensino, como constatou Fabiana de Oliveira (2004) ao afirmar que bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras, ou seja, recebem menos afeto em relação as crianças brancas, ou, ainda, Eliane Cavalleiro (2000), quando traz à tona o silêncio em torno de questões étnico-raciais por parte de professoras de educação infantil, que “resolviam” conflitos raciais ignorando-os.

Ora, o lugar das crianças negras no ambiente acadêmico por bastante tempo foi muito bem definido: as pesquisas tendem a serem pautadas a partir da violência racial e do sofrimento. Poucas apresentam os movimentos de resistência dessas crianças em espaços educativos, ou suas relações para além do racismo (SILVA & FORTES, 2019). Dessa forma, a educação brasileira, construída e mantida numa lógica ocidental, portanto branca e eurocêntrica, tende a criar ambientes em que as crianças negras possuam relações fragilizadas entre si, mas também com os adultos com quem convivem nas creches e pré-escolas.

No entanto, dada a universalidade posta em torno das pesquisas sobre infâncias, existem muitas lacunas nos documentos teóricos, pois, ao considerarem as crianças sujeitos universais, muitos pesquisadores e pesquisadoras deixam de lado um marcador definidor de qualquer relação social: a raça. O marcador racial surge apenas em ocasiões bastante específicas, como, por exemplo, para falar sobre racismo.

Mas é só isso que vive uma criança preta? Suas socializações e relações só existem quando há violência?

Certamente não. Portanto, há a necessidade de um processo que possibilite um olhar e um sentido humanizador a essas crianças que têm suas experiências reduzidas ao sofrimento. Em *Kindezi: The Kongo Art of Babysitting*, somos apresentados a diversos aspectos sobre como o povo *bakongo* se organizava em relação ao cuidado e à educação das crianças, e, desse modo, é possível estabelecer relações com o que tem sido produzido sobre as crianças pequenas no ocidente. De acordo com Dornelles e Lima (2018), “a ideia ocidental da infância vai sendo afirmada por dois discursos: o primeiro pela ideia da inocência infantil e o outro do sujeito infantil universal”, ou seja, de acordo com a lógica ocidental, 1) as crianças são vistas como seres incompletos, num estado de vir-a-ser que se encerra com a chegada de uma etapa seguinte

(pré-adolescência ou adolescência/juventude). Para o ocidente, as crianças são sujeitos passivos: não são percebidas como agentes ativos na cultura, mas como meras reprodutoras daquilo que já foi produzido pelos adultos, além de 2) serem vistas através de uma lente produtora de uma homogeneidade ilusória, isto é, quando pensam, falam, produzem e/ou agem sobre ou com crianças, há uma indicação universal do sujeito infantil, onde não são considerados fatores importantes que tornam as crianças diversas, como raça, gênero, classe, etc.

Em certa medida, as pesquisas sobre/com crianças não indicam os fatores que tornam as relações de algumas crianças distintas das relações de outras. Ao ignorar, por exemplo, o fator racial na sociabilidade dos pequenos, essas pesquisas acabam englobando a experiência de crianças pretas e não-pretas em um mesmo patamar, como se elas fossem vistas, ouvidas e tratadas da mesma forma; como se expressassem da mesma forma. E essa dinâmica não se limita apenas ao universo de pesquisas acadêmicas, mas também às práticas cotidianas em creches e pré-escolas.

Apesar disso, dentre os estudos com/sobre crianças, as pesquisas da área da sociologia da infância têm apresentado uma perspectiva um pouco mais ampla, que entende a infância enquanto uma construção social na qual é necessário considerar tais fatores para que seja possível entender a complexidade das relações entre os pequenos, como afirmam Dornelles e Lima (2018):

“[...] pensar a infância como uma construção social significa, não só considerar as circunstâncias culturais e sociais que a tangenciam, mas efetivamente considerar que essas circunstâncias constroem os significados do que é infância em determinado contexto, momento e lugar”. (DORNELLES & LIMA, 2018, p. 130)

Além disso, James e Prout (1990 apud MONTANDON, 2001, p. 47) indicam que “não é preciso estudar as crianças como seres futuros, mas simplesmente como seres atuais”, o que é um avanço em relação à norma ocidental, mas ainda insuficiente se trouxermos à tona perspectivas propriamente africanas. Para os povos *bakongo*, as crianças não são apenas seres da atualidade. Um *muntu* é o corpo físico do Sol, ou seja, um ser de intensa força-vital, que vem ciclicamente acompanhado de uma carga de sabedoria ancestral, daqueles que já se foram do plano terrestre e ,ao atingirem o ápice da maturidade em *Mbongi* (mundo espiritual), retornam à vida. Daí a importância do cuidado e proteção às crianças para os povos africanos: elas não só constituem um grupo essencial no corpo social, como também carregam em si a ancestralidade daqueles e daquelas que já fizeram sua travessia.

Ou seja, as crianças detêm em si relações com o passado, o presente e o futuro. Há, aqui, uma relação direta com o Cosmograma *Bakongo*, pois trata-se de um ciclo, um processo de transformação que está acontecendo a todo tempo. Há, também, uma dimensão espiritual que não pode ser ignorada, afinal ser um Sol Vivo não é uma condição relacionada à razão ocidental, que se sustenta em ideias lógicas e encadeadas entre si, mas em uma dimensão integral de ser, que engloba tanto aspectos materiais quanto imateriais.

Fu-Kiau nos dá subsídios suficientes para repensar as relações que estabelecemos com as crianças ao apresentar a dinâmica dos *ndezi*, os cuidadores. Dividindo-os em três grupos, é possível compreender como os povos *bakongo* possuíam um sistema de cuidado e educação que valorizava a participação das crianças nas comunidades.

Começo pela categoria de *ndezi* mais jovens, composta por crianças “entre cinco e dez anos”⁷ (FU-KIAU & LUKONDO-WAMBA, 2000, p. 8). Já naquela época, as relações entre as crianças eram previstas e categorizadas pelos povos *bakongo*, demonstrando que os pequenos protagonizavam suas experiências educativas, não sendo uma tarefa centrada nos adultos. As crianças, entre si, se organizavam em suas brincadeiras nos entornos da comunidade e tinham a possibilidade de circular entre um espaço e outro. Entre brincadeiras e músicas, as crianças também estabeleciam relações de cuidado e higiene muito importantes: se ajudavam na alimentação, nos banhos e se cuidavam no sentido mais afetivo da palavra.

Essa relação diz muito sobre a liberdade que as crianças tinham de elaborar e construir diariamente o seu cotidiano, produzindo uma cultura própria que refletia os valores e princípios comunitários e coletivos. Aqui cabe demarcar algo que considero de extrema importância: Fu-Kiau e Lukondo-Wamba apresentam essa dinâmica pela primeira vez nos anos 80, sobre uma organização muito mais antiga. Anos mais tarde, na academia, surge o conceito de “cultura de pares” utilizado por Corsaro (2005; 2011), que diz respeito justamente à forma como grupos de crianças se organizam e produzem, através de suas brincadeiras, uma cultura própria. Naturalmente, não há menção alguma em seus escritos a práticas africanas antigas, à obra de Fu-Kiau, ou ainda sobre outros povos tradicionais, como os indígenas, que possuem uma organização social semelhante à das antigas comunidades africanas, mas popularizou-se o conceito como uma novidade no campo da sociologia da infância.

Além das próprias crianças, outra categoria de *ndezi* é formada pelos mais velhos, os anciãos da comunidade, estes que “constituem uma força social poderosa”⁸ na arte de *Kindezi*, pois são mental e espiritualmente sábios. Os mais velhos possuem um papel fundamental, e

⁷ No original: “...between five and ten.” (p. 8), tradução do autor.

⁸ No original: “...constitute a powerful social force” (p. 9), tradução do autor.

também o mais importante, na educação das crianças nessa dinâmica *bantu*, uma vez que são as pessoas mais experientes na comunidade, encarregadas da responsabilidade ancestral de transmitir os princípios éticos e morais para os mais novos, através de histórias, músicas, contos e conversas.

A terceira e última categoria envolve o que Fu-Kiau chama de *ndezi* ocasional, que são, como supõe o nome, cuidadores e cuidadoras que estão no meio termo entre as crianças e os velhos e já possuem outras tarefas a serem desenvolvidas na comunidade, mas por razões diversas, em um período curto, não as executam.

Expostas as três categorias de cuidadores, é possível afirmar que todos os membros do corpo social, em algum momento, praticam a arte de *Kindezi*, afinal, toda a comunidade participa da educação das crianças. Trazendo o conceito à realidade diaspórica, certamente há traços dessa prática ancestral em muitas instâncias e instituições, desde as famílias até as religiões de matriz-africana. Nesses grupos, é muito comum que a responsabilidade para com as crianças seja compartilhada em diversas situações.

Agora, quando se trata de instituições educativas, penso que temos muito a aprender com a dinâmica de *Kindezi* e a sutileza com que as relações se estabelecem. Tanto na dinâmica criança-criança quanto na criança-adulto (velho) existe uma troca, um diálogo, uma espécie de retroalimentação que sustenta não só o afeto, mas também o ensino e a aprendizagem. A própria ideia de *muntu* sugere uma experiência de vida baseada na coletividade: ora, se o Sol precisa ser cuidado por todos e todas, em dado momento ele também se responsabiliza pelo cuidado.

5. O PÔR DO SOL: buscando novos jeitos de educar a partir de velhos costumes

*Dia nza-Kongo kandongila: Mono i kadi kia dingo-ding (kwènda-vutukisa)
kinzungidila ye didi dia ngolo zanzingila. Ngiena, kadi yateka kala ye kalulula ye
ngina vutuka kala ye kalulula.*

Eis o que a Cosmologia Kongo me ensinou: Eu estou indo-e-voltando-sendo em torno do centro das forças vitais. Eu sou porque fui e re-fui antes, de tal modo que eu serei e re-serei novamente.

(Kimbwandende Kia Bunseki Fu-Kiau, 2001 apud SANTOS, 2019)

Fu-Kiau inicia seu livro *African Cosmology of the Bantu-Kongo: Principles of Life & Living* com o trecho citado acima, demonstrando um princípio presente em toda a cosmologia *bakongo*: a transformação. Decidi iniciar o último capítulo desta escrita com as mesmas palavras, uma vez que o mesmo princípio de transformação me acompanhou durante todo o percurso que percorri até aqui. Desde o momento em que tive o primeiro contato com os ensinamentos dos povos *bantu* até hoje, nada foi tão presente quanto a mudança: no jeito de pensar a educação, na forma como me relaciono com as crianças e com o mundo, no jeito de perceber as passagens do tempo.

Kindezi me ensinou a expandir o entendimento sobre o trabalho com crianças, especialmente porque estamos em um contexto onde esse trabalho possui referências muito distantes e, por vezes, distorcidas. A partir das contribuições deixadas por Fu-Kiau, teci esta escrita buscando explorar com carinho aquilo que já foi, está sendo e pode vir a ser, de tal modo que cada Sol Vivo possa brilhar e multiplicar sua força vital em prol de uma educação que promova a liberdade.

Lancei-me o desafio de pensar a partir de um lugar que tem mais a ver com a minha identidade, entendendo que o que eu faço ou venha a fazer no que tange ao trabalho com crianças deve, também, refletir tudo que me constitui enquanto pessoa. Enquanto ser humano. Minha prática não pode estar isolada das minhas crenças: e eu acredito em uma educação de crianças que seja de base comunitária, que respeite as relações que as crianças estabelecem entre si, que promova boas relações entre crianças e adultos, que permita criações, investigações, experiências vivas e pulsantes.

Eu acredito em *Kindezi* por ser uma memória ainda viva, mesmo que pouco conhecida. Um dos muitos laços remanescentes entre o Continente Africano e sua diáspora, um laço que precisa ser revisitado e trazido à tona não só em relação aos aspectos que levanto nessa escrita, mas em tantos outros. Seja na família ou nas escolas, ainda temos muito recuperar. Muito a pôr em prática.

A arte Kongo de cuidar das crianças não é sobre limitar a experiência educativa das crianças ao espaço escolar, é sobre os sentidos que uma comunidade pode dar ao seu território e aos seus membros, é sobre não criar barreiras no cotidiano dos pequenos e pequenas, mas, sobretudo, permitir a elas a liberdade de explorar o mundo em que vivem. Apenas uma comunidade organizada e com princípios éticos alinhados pode tornar algo assim possível.

Se as escolas hoje baseiam-se em experiências pedagógicas distantes, é também porque as pessoas investidas nessas instituições têm realizado sua manutenção de maneira cômoda. Ora, quando falo de escolas, creches e pré-escolas, estou também falando de quem constrói esses espaços cotidianamente, daqueles que colaboram para manter o sistema de ensino brasileiro como é, mas também daqueles que tensionam e encontram brechas, subvertem as lógicas impostas, pegam uma curva. Tentando mudar, tentando transformar.

E é a partir desse princípio da transformação que visualizo uma prática baseada em Kindezi. Uma prática que impossibilite tudo aquilo posto em um lugar de impossibilidade. Ora, será mesmo que é impossível aproximar as famílias das escolas? Será mesmo que os muros institucionais podem limitar a experiências escolares das crianças? É impossível mesmo deslocar a sala de aula, ou sala referência, da centralidade escolar?

Ainda que de forma trágica e com muitas controversas, desde o início da Pandemia de COVID-19 o mundo precisou passar por uma grande transformação. Diversos âmbitos foram afetados, as rotinas mudaram; as relações sociais precisaram se adaptar; a educação como um todo viveu e ainda está vivendo um processo de migração para o mundo virtual, online, onde tudo é tão distante e, ao mesmo tempo, tão perto. É também frágil e difícil, e está acontecendo. O que era considerado impossível – educação de crianças a distância! – está agora nos consumindo, mas de uma maneira reativa, não organizada e excludente, que com certeza deixará marcas e possíveis lacunas em todo lugar.

O que me faz refletir ainda mais sobre a importância de uma educação voltada para a liberdade das crianças, para relações comunitárias e amorosas. Volto ao passado buscando em Kindezi uma possibilidade para o presente e o futuro. Não se trata de inventar a roda no que tange ao cuidado e a educação de crianças, muito pelo contrário, a roda está posta há muitos anos. E precisa continuar girando, nos transformando, nos permitindo mais e nos possibilitando mais relações de cuidado conosco, adultos, com as crianças, com os mais velhos.

Por isso busquei na cosmologia *bakongo* subsídios que possam transformar o modo como pensamos a educação de nossas crianças. Como bem pontua o professor Eduardo Oliveira (2006, p. 22), “se nas sociedades modernas o tempo é orientado para o futuro, nas sociedades tradicionais o tempo é orientado para o passado. É esse precisamente o caso das sociedades

africanas”. E foi preciso voltar o olhar e os sentidos ao passado para elaborar uma estratégia viável para o presente e o futuro.

Assim, voltar os sentidos ao passado também significa abraçar os modos e princípios tradicionais que podem ainda estar dispersos, desde o modo como as relações se estabelecem, por exemplo. Para o povo *bakongo*, cuidar de uma criança é algo que todos e todas da comunidade devem fazer, algo que vai além do que se entende como dever da família no ocidente; vem daí o tão conhecido provérbio *Wabuta mbâwu ândi kayetila*: “é preciso toda a comunidade/aldeia para educar uma criança” (SANTOS, 2019).

Ser um cuidador (*ndezi*) é uma responsabilidade comunitária, o que implica, atualmente, em entender que é necessária uma maior articulação entre as escolas e as famílias, assim como é preciso que os adultos estejam mais abertos a compreender as crianças e permitir que elas se expressem e façam suas explorações, levantem suas hipóteses, construam, entre si, modos de ser e estar. É também questionar e refletir sobre os espaços em que as crianças estão inseridas. As salas de aula garantem que as crianças tenham um repertório variado de mundo a ser explorado? Os pátios são suficientes para estabelecer uma relação com a natureza? O *sâdulo* pode nos ajudar a ampliar essa percepção espacial na educação das crianças, uma vez que ele engloba justamente um ir-e-vir que não está condicionado a muros ou cercas.

Novamente fazendo uma relação com o contexto mundial em que estamos vivendo, com a pandemia de COVID-19, é quase inevitável pensar sobre o espaço em que as crianças estão. Ora, se por um lado houve uma grande reaproximação das famílias no cotidiano infantil, por outro, o espaço de circulação das crianças diminuiu ainda mais com os protocolos de distanciamento social. Mesmo quando muitas escolas retornaram com atividades presenciais, isso se deu de forma controlada, a fim de preservar a saúde de todos e todas. Mas que tipo de experiência é essa para as crianças? Algumas com seus territórios divididos por fitas nos chãos das salas de aula, sem poder compartilhar brinquedos, sem poder tocar uns nos outros. O contexto forçou muitas mudanças e ainda força. Levantei esse questionamento anteriormente e o faço de novo: Cabe um pequeno Sol num cantinho, todos os dias, com os mesmos recursos? Cabe, ainda, com esses recursos mais limitados do que antes?

Ainda que estejamos vivendo uma situação atípica, as reflexões sobre o cuidado e a educação das crianças continuam sendo uma prioridade. Mais do que nunca precisamos atentar nossos sentidos para essas dinâmicas. Fu-Kiau e Lokondo-Wamba (2000, p. 22) nos alertam que “a arte de *kindezi* é um agente de formação social, cultural e educacional⁹”, pois é *kindezi*

⁹ Tradução de Mô Maie.

quem prepara as crianças nos conhecimentos antigos dos mundos físico e espiritual, traçando um caminho para que elas possam também compartilhar essas sabedorias entre si e adiante.

Partindo dessa premissa, Marimba Ani (2000) estipula que:

Kindezi trata-se do uso da força espiritual, mental e cultural de nossos anciãos, para contribuir com o processo de desenvolvimento de gerações de jovens culturalmente saudáveis, que crescem para se tornar anciãos poderosos, que, por sua vez, produzem juventude culturalmente saudável e assim por milênios que virão.¹⁰ (ANI, 2000, n.p)

Ou seja, *Kindezi* é um movimento cíclico e contínuo. Lembremos do cosmograma *bakongo* e de como tudo está posto em um processo de transformação, da concepção ao nascimento à maturidade, morte, ancestralidade. Estamos sempre indo-e-voltando-sendo, como bem menciona Fu-Kiau no trecho que inicia estas considerações. Como o Sol que nasce e morre todos os dias, roda e se transforma, transformando também o que está ao seu redor, trazendo luz. *Kindezi* é a prática que se reinventa e se renova, nos reinventa e nos renova, que nos ilumina e nos faz iluminar.

Cabe, então, um caminho em que a educação de crianças também se reinvente. Aliás, que nós, adultos, reinventemos os modos de educar e cuidar as crianças, e que esse processo seja contínuo e repleto de novas reflexões. Cabe um caminho em que as professoras e professores consigam pensar e agir para além do que está posto nas escolas de maneira convencional, mas, mais do que isso, que as mudanças surjam a partir de referências mais próximas das nossas realidades, pois há muitos anos estamos imersos em um sistema educacional distante.

No pôr do Sol desta escrita, reforço a importância de voltar nossa atenção para práticas antigas, ancestrais, que nos mobilizem o suficiente para pensar de forma prática e localizada, não a partir de referências distantes do nosso povo, mas a partir de nós mesmos e de nossas comunidades. Essa escrita é uma manifestação coletiva do que foi e ainda pode ser, e foi construída por muitas pessoas, ainda que eu tenha sido aquele que escolheu quais palavras usar.

Escrevo pela retomada do brilho das crianças e do nosso próprio, pela liberdade ancestral de educarmos uns aos outros com afeto, carinho e intencionalidade.

¹⁰ Tradução de M^o Maie.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. *Revista Humanidades e Inovação*, v.06, n.15, p.241-356, 2019.
- ANI, Marimba. Introduction. In: FU-KIAU, K.K.B. e LUKONDO-WAMBA, A.M. Kindezi: *The Kongo Art of Babysitting*. c1988. Baltimore, Inprint Editions. 2000.
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- CORSARO, W. A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA JUNIOR, H. A. NTU. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 9, n. 108, p. 81-92, 9 abr. 2010.
- DORNELLES, Leni Vieira e LIMA, Patrícia de Moraes. Percursos das pesquisas com crianças. In MARTINS FILHO, A. J. LENI V. D. (Orgs) *Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil*. 1º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- FALK, Judit (org). 2004. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora.
- FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-WAMBA, A.M. Kindezi: *The Kongo Art of Babysitting*. c1988. Baltimore, Inprint Editions. 2000.
- FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-WAMBA, A.M. Kindezi: *A Arte Kongo de Cuidar de Crianças*. Traduzido por Mô Maie. Terreiro de Griôs. 2017. Disponível em: <<http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>> Acessado em 10/10/2018.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn; trad. Daniel Etcheverry Burguño. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOWDEN, FRANCES Y. Kindezi: A Distinctively Afrocentric Perspective on Early Childhood Education. 2000. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED445791>> Acessado em 02/01/2019.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofias básicas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança; a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre; Artmed, 1999. P. 59-104.

- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 05/03/2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo, Globo. 2009.
- NJERI, Aza. *Vira e mexe eu me pergunto sobre o que é ser professora*. Rio de Janeiro, 15 de outubro, 2019. Facebook: njeriaza. Disponível em: <https://www.facebook.com/njeriaza/posts/3195533997166008>. Acesso em: 04/11/2019.
- OLIVEIRA, Eduardo. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- PEREIRA, Fábio Hoffman. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Zero-a seis*, Florianópolis, v.22, n.41, p.73-89, jan./jul, 2020.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender. Tradução: Vânia Cury. – 1.ed. –São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- SANTOS, Tiganá Santana Neves. *A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fuki-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- SILVA, Liziane Guedes da; FORTES, Gabriel. *Crianças negras: uma análise afroperspectivista para a reinvenção dos campos da educação e da psicologia*. Resumo apresentado em: III Jornada do Núcleo de Estudos e Pesquisas É'lééko: Epistemologias e Metodologias Descoloniais e Antiracistas; 3 e 4 de outubro de 2019; Pelotas - RS.