

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIÁLOGOS COM A LITERATURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA,
CORPOREIDADE E DANÇAS POPULARES


André da Silva Mello
Érica Bolzan
Sarita Faustino dos Santos
(organizadores)

encontrografia

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIÁLOGOS COM A LITERATURA
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA,
CORPOREIDADE E DANÇAS POPULARES



André da Silva Mello
Érica Bolzan
Sarita Faustino dos Santos
(organizadores)



Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design gráfico

Edson Maltez Heringer (*Ad hoc*)

edsonmaltez@gmail.com / 27 98113-1826

Foto de capa

Doc Press™ - Baobá - Botânica

Revisão

Frederico Pitanga Pinheiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Relações étnico-raciais na educação infantil :
diálogos com a literatura afro-brasileira e
africana, corporeidade e danças populares /
organização André da Silva Mello, Érica
Bolzan, Sarita Faustino dos Santos. -- 1. ed. --
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2022.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-94-1

- 1. Educação infantil 2. Cultura afro-brasileira
- 3. Danças afro-brasileiras 4. Diversidade
- 5. Literatura africana 6. Literatura afro-brasileira
- 7. Práticas educacionais 8. Relações étnico-raciais
- I. Mello, André da Silva. II. Bolzan, Érica.
- III. Santos, Sarita Faustino dos.

22-128514

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

- 1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional
306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - RB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1



Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com





Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)


Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.





Sumário

Agradecimentos	7
Prefácio 1	9
Prefácio 2	13
Apresentação	17
<i>Sarita Faustino dos Santos, Érica Bolzan e André da Silva Mello</i>	
Formação Continuada: concepção de infâncias e perspectivas de currículos com as relações étnico-raciais na Educação Infantil	23
<i>Érica Bolzan, Sarita Faustino dos Santos e André da Silva Mello</i>	
“Você não está sozinha”	38
<i>Marina Zanchetta Vieira</i>	
Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil: relato de uma experiência de formação com educadoras	43
<i>Flávia Souza Rocha Lima e Rosemary Coelho de Oliveira</i>	
Danças populares e relações étnico-raciais na Educação Infantil: relato de experiência	59
<i>Rafaela Faria Fávero e Michelle Cristina Duarte Gomes</i>	





O imaginário do Pequeno Príncipe Preto em Arte e Educação Física na Educação Infantil: o protagonismo infantil e a educação das relações étnico-raciais72

Michelle Cristina Duarte Gomes e Fátima Rogéria Sá Silva Gomes

Brincadeiras historiadas com o Congo Capixaba83

Fernanda Mendes Franco

Viajando e brincando com os Pequenos Príncipes98

Bianca Pereira Carvalho

Experiências brincantes com as culturas do continente africano a partir da obra Ndule Ndule105

Erika de Jesus Schulz e João Emídio Rodrigues Loureiro

Griot na Educação Infantil113

Marina Zanchetta Vieira

Proposta para conhecer o Jongo: projeto Vem Dançar, Vem Pisar122

Marina Zanchetta Vieira

Meu baú de tesouros: histórias encantadas133

Geane Teodoro Damasceno e Jailza de Paula Lessa

Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil: reconhecer a multiplicidade brasileira ou uma data no calendário?139

Gisléa Vieira



Agradecimentos

Agradecemos às professoras e aos professores participantes do curso de formação continuada *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. As reflexões e as escritas coletivas sobre as práticas e as propostas pedagógicas dessas(es) docentes deram materialidade a este livro.

Agradecemos às professoras Débora Cristina de Araújo e Renata Marques Rodrigues e aos professores Gustavo Henrique Araújo Forde, Marcos Garcia Neira e Maicom Souza e Silva por compartilharem conosco os seus conhecimentos em prol de uma educação antirracista.

Agradecemos aos parceiros(as) que nos possibilitaram momentos de aprendizagens, de trocas afetivas e de artes nas apresentações culturais realizadas em cada encontro.

Agradecemos à Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) e à Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais (CERER), da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES, pelo apoio e incentivo dado durante o curso de formação continuada e no processo de escrita deste livro.

Agradecemos a Truman José Vieira Junior e Maristela Gatti Piffer, da Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que, desde 2017, apoiam e incentivam a parceria com o Naif nas formações continuadas com os professores e as professoras da rede municipal de Educação Infantil.

Agradecemos ao CNPq pelo apoio financeiro, que possibilitou essa publicação.

Por fim, *Mate Masie* um símbolo adinkra que, para a cultura Ashanti, do povo Akan, de Gana e da Costa do Marfim, significa: *o que eu ouço, eu entendo*, revelando que a sabedoria está na habilidade e no cuidado de ouvir o outro. Nossos agradecimentos às culturas africana e afro-brasileira que nos ensinaram a importância de ouvir o outro, construindo, juntos, uma educação antirracista.

Prefácio - 1

“**N**uma sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”, ensinou a filósofa estadunidense Angela Davis. Após ler a coletânea de relatos de experiências organizada por André da Silva Mello, Sarita Faustino dos Santos e Érica Bolzan, intitulada *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*, sinto-me autorizado a acrescentar à assertiva da ativista estadunidense um complemento: é preciso promover uma educação antirracista desde a infância. Afinal, ninguém nasce racista. O racismo se aprende. Logo, o antirracismo também e é isso que as narrativas das professoras autoras nos ensinam. A obra resulta de uma parceria bem-sucedida entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no Espírito Santo, e o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, da Universidade Federal do Espírito Santo, o Naif/Ufes, que contemplou projetos de pesquisa e de formação continuada.

Os textos que compõem a obra descrevem iniciativas voltadas à formação de educadoras e trabalhos pedagógicos realizados por pedagogas, professoras de Educação Física e um professor de Música nos centros de Educação Infantil dos municípios capixabas de Vitória e Serra. Com fluidez e leveza, relatam atividades formativas de educação antirracista devidamente fundamentadas, além da tematização de obras de arte, músicas, obras literárias, danças e brincadeiras. O fio condutor das experiências relatadas é a cultura afro-brasileira e africana com vistas à educação das relações étnico-raciais.

Para além da qualidade dos textos e da relevância dos efeitos dos projetos desenvolvidos, dois aspectos se destacam do conjunto da obra: o posicionamento das professoras como autoras das próprias práticas e produtoras de um tipo bem específico de conhecimento, o científico-pedagógico. Importa dizer que a escrita de relatos de experiência muda a chave da produção de conhecimentos no campo educacional. A narração de uma experiência pedagógica, seja na Educação Infantil ou na formação continuada, coloca em circulação saberes resultantes da reflexão sobre o fazer educacional. Mesmo que o registro aconteça em paralelo às ações didáticas, a análise do vivido, dos materiais coletados ou produzidos durante o processo (anotações, fotografias, atividades das crianças etc.) e a redação final sempre ocorrerão *a posteriori*. É nesse momento que a autora (ou autoras) tem a possibilidade de retomar o trabalho realizado e de confrontá-lo com os seus efeitos nas crianças ou nas colegas. É conhecimento científico, pois decorre de um método consagrado, mas também, e principalmente, constitui-se como novo conhecimento pedagógico.

A escrita de um relato de experiência é ocasião privilegiada para selecionar passagens, fazer opções e conferir sentido ao conjunto das ações. Não deixa de ser uma revisita aos principais acontecimentos com o olhar distanciado e em melhores condições de examiná-los. Por consequência, relatar um trabalho feito em sala de aula (da Educação Infantil ou da formação de professoras) representa bem mais do que contar uma história. Trata-se de produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica do ponto de vista de quem coloca em ação o currículo, ou seja, põe as mãos na massa. Muito diferente dos conhecimentos elaborados pelas pesquisadoras acadêmicas, que, apesar de adentrarem as escolas, observarem as atividades, entrevistarem as profissionais e reunirem documentos, não respondem pela tarefa educacional propriamente dita. Pesquisar é uma coisa, ensinar é outra. Portanto, quem escreve e publica relatos de experiência divulga conhecimentos da maior relevância. Sem pretender oferecer um modelo a ser seguido, certamente esses escritos inspirarão muitas outras professoras.

Mesmo que digitalizadas, o contado com as narrativas docentes

desta coletânea é uma experiência estética da melhor qualidade. É fácil perceber a vibração do ambiente, as músicas que acompanham as danças, as cores vivas dos desenhos que enfeitam as salas de aula, os risos, gritos, gargalhadas e correrias das crianças, as palavras entoadas pelas professoras durante a leitura em voz alta. Também se percebe o que foi bem e o que não foi, o que poderia ter sido melhor. Eis uma aprendizagem fundamental para qualquer professora. Por último, as impressões das educadoras durante as atividades formativas também são notáveis, as reflexões conjuntas, as análises criteriosas e os laços que se estabelecem entre formadoras e profissionais, todas em formação.

Como se isso já não fosse suficiente para agradar o leitor ou a leitora mais exigente, todos os trabalhos descritos são movidos pela mais nobre das intenções – formar pessoas solidárias, ou seja, que afirmem o direito às diferenças ao combaterem o racismo com todas as suas forças. Nada mais adequado do que iniciar esse processo desde a infância, o que implica formar as professoras para que possam promover uma educação antirracista. Como escrevi acima, também devemos ensinar a ser antirracistas.

Osasco, setembro de 2022.

Marcos Garcia Neira

Universidade de São Paulo

Prefácio - 2



*Mate Masie: símbolo Adinkra (Gana)
que remete ao conhecimento, sabedoria e prudência.*

Bem perto do 20º aniversário da Lei Federal que registra a obrigatoriedade dos estudos da História e Cultura Afro-Brasileira na educação nacional – a Lei n. 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003¹ – o Núcleo de Aprendizagens sobre as Infâncias e seus Fazeres (Naif) celebra a publicação de um livro com foco na educação antirracista.

Esse fato move emoções, considerando que, nestes quase 20 anos de efetivação da referida lei, mudanças muito importantes no cenário da educação em todo país são percebidas e comemoradas: professoras e professores da Educação Básica têm oportunidade de realizar formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais; crianças e jovens têm mais acesso a materiais pedagógicos, recursos didáticos e produtos culturais em que a história e a cultura negra e indígena são tratadas com o devido valor. Muitos obstáculos ainda estão presentes para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 no país, mas, nesses dois aspectos,

¹ Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96). Posteriormente é modificada pela Lei 11.645/2008, que inclui a história e cultura dos povos indígenas.

a Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro), em conjunto com a Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais (Cerer), órgãos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória responsáveis pela educação antirracista, tem motivo de sobra para se emocionar com a publicação do Naif.

O Naif, ao buscar a parceria com a educação municipal de Vitória para fazer realidade a formação de profissionais da Educação Infantil com foco nas relações étnico-raciais, deu partida a um movimento de conhecimento, sabedoria e prudência, representado no símbolo adinkra *Mate Masie*, expresso na imagem que abre este prefácio. A experiência da Ceafro-Cerer na formação de profissionais da educação somada ao comprometimento do Naif em formar profissionais na temática e projetar suas produções resultou neste livro que temos disponível.

O convite para as/os profissionais da Educação Infantil municipal participarem da formação continuada *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*, por si só, suscitou emoções bastante profundas, pois a adesão voluntária foi acompanhada do desafio de estudar após exaustiva jornada de trabalho num contexto de pandemia causado pela Covid-19. Será que vão aderir? Esta questão esteve presente nos momentos iniciais da proposta. E... sim! Aderiram e se encantaram com as inovadoras e instigantes questões levantadas pelas formadoras e formadores do curso. Se fôssemos parar por aí, o cardápio de emoções já estaria repleto, mas o Naif prosseguiu com o projeto e propôs a produção de textos para compor uma publicação pedagógica.

Algumas professoras e professores que ainda tinham o seu fazer pedagógico como algo corriqueiro passaram a implementar nas suas práticas muitos dos conhecimentos intercambiados no curso, reconheceram suas exitosas produções e decidiram aceitar o desafio de escrevê-las. O resultado está nas páginas adiante: emocionantes textos cheios de vida, de brilho e de cor que aguçam sentidos e estimulam a criatividade.

Este é um livro de preciosidades e elas despontam já no título, pois abordar a literatura com temática africana e afro-brasileira por si só já

é um deleite, especialmente porque o panorama da produção literária neste campo tem oferecido excelentes obras, sendo grande parte delas acessíveis a partir da Lei 10.639/2003. Aliar a literatura à corporeidade e às diferentes linguagens da dança faz desta obra um painel de possibilidades docentes na Educação Infantil.

Os textos apresentados nos convidam a bailar com a ancestralidade africana, lembrando-nos como as crianças e os adultos carecem de encantamento, o encantar pelo ser, sentindo a completude e a incompletude humana. A completude por saber que somos capazes de encantar e sermos encantadas/os e também a incompletude, porque buscamos os conhecimentos negados durante séculos pela educação colonial.

A literatura, fonte tão preciosa de conhecimentos diversos, surge na proposição desse estudo como forma flexível de apresentar práticas antirracistas e, para além da prática, como movimento de aguçar os sentidos para perceber a gama de possibilidades inventivas e de experimentações prazerosas do jeito que o currículo pode ser: cheio de afetividade, de encanto, de balanço e de ginga que nos transportam para a construção de sentidos.

Os projetos relatados pelas professoras e professores evidenciam como as crianças podem ressignificar os espaços sociais partindo das mediações e conhecimentos importantes que impactam nas percepções e construções de mundo, que pode ser bem diferente do que a herança colonial impôs. Um mundo em que crianças negras e indígenas também possam desfrutar as infâncias de modo prazeroso e pleno.

A proposição desse livro cumpre uma função de grande relevância ao conduzir a formação com propósito antirracista, atentando para conhecimentos afro-brasileiros e africanos. As linguagens que surgiram para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos com as crianças ampliaram um tímido vocabulário corporal presente nos espaços de Educação Infantil em Vitória/ES e Serra/ES, dando lugar de mais vigor à musicalidade, à circularidade, à literatura negra, ao batuque, às expressões culturais das mais diversas: do congo, do jongo, do carnaval, das brincadeiras, dos brinquedos e das experimentações que se revelam

de origem negra e indígena em sua maior parte. O que seria tudo isso senão representatividade?

Ao escrever este prefácio, nos colocamos de pé para aplaudir e lançar vibrações de energia vital a cada uma e a cada um que participou desse movimento.

Muito axé!

Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (Ceafro)

Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais (Cerer)

Secretaria Municipal de Educação de Vitória - ES

Apresentação

Este presente livro é fruto de um empenho coletivo para promover e ampliar as práticas docentes voltadas para a discussão da temática racial na Educação Infantil no município de Vitória/ES. O material apresenta reflexões e proposições pedagógicas desenvolvidas na formação continuada intitulada *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a Literatura Afro-Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças Populares*.

Esse processo formativo realizou-se por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME/PMV) e o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, da Universidade Federal do Espírito Santo (Naif/Ufes). A formação continuada articulou dois projetos de pesquisas do Naif, um de mestrado e outro de doutorado, que dialogam com as temáticas das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Os encontros foram momentos de grande aprendizado e de troca de saberes, contando com a participação de profissionais da Educação Infantil, incluindo assistentes de educação infantil (AEI), diretoras/es, pedagogas/os, professoras regentes, professoras/es dinamizadoras/es de Arte/Música e professoras/es dinamizadoras/es de Educação Física dispostas/os a refletir, a apresentar as suas práticas pedagógicas e a contribuir com uma educação antirracista no município.

Como *nem tudo são flores*, a realização do processo formativo foi alterada no seu projeto inicial, por conta da pandemia da Covid-19. As modificações foram necessárias, sempre respeitando os protocolos de saúde vigentes e com os cuidados devidos para a realização das ações. A formação ocorreu no segundo semestre do ano de 2021, de agosto a dezembro, no modelo híbrido, com encontros no formato virtual e presencial.

Este livro sistematiza práticas reflexivas e de escrita fomentadas nesse processo formativo e conta com a participação de algumas das cursistas que se dispuseram a relatar os seus cotidianos e as suas relações docentes com a educação das relações étnico-raciais. Ancoradas em suas experiências pedagógicas, elas compartilham as suas vivências com intuito de ampliar o diálogo com mais profissionais, pensando na qualidade de uma educação cada vez mais equânime para as crianças atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

Além da escrita sensível de cada participante, que demarca formas singulares de produção textual, outra característica presente na obra foi a parceria na autoria dos textos. Essa participação em duplas e/ou em trios reforça a construção coletiva fomentada ao longo do processo formativo, em que os encontros valorizaram o diálogo nas tomadas de decisões e na escuta atenciosa das falas de cada cursista.

O desenvolvimento dos textos considerou três propostas construídas na formação: 1) uma relacionada às temáticas já desenvolvidas pelas cursistas em seus cotidianos; 2) outra indica práticas desenvolvidas durante a formação; e 3) uma terceira sinaliza intenções pedagógicas baseadas em uma educação antirracista.

Foram produzidos, ao total, doze textos que representam as vivências, as dúvidas, os ensinamentos, os erros e os acertos, as propostas formativas antirracistas e o desejo, o reinventar dessa prática de ser professora/o da Educação Infantil.

As autoras Érica Bolzan e Sarita Faustino dos Santos e o autor André da Silva Mello, na escrita sobre a *Formação continuada e perspectivas de currículos com as relações étnico-raciais na Educação Infantil*, retratam as experiências que foram materializadas a partir de conceitos teóricos, metodológicos e do aprendizado de cada momento vivido e descrito na organização do livro. O texto relata como o processo formativo se apresenta contrário ao modelo verticalizado, em que o conhecimento das professoras não é valorizado. A proposta de autoformação demonstra a riqueza da experiência que auferiu caráter de pertencimento a cada cursista que se percebeu parte integrante do processo. Dessa forma, as/os participantes tiveram a possibilidade de demonstrar os desafios encontrados no cotidiano de suas práticas além de contribuir com a

formulação de um material de natureza pedagógica.

No texto “VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA”, Marina Zanchetta Vieira apresenta os sentimentos de acolhida e de surpresa ao relatar a sua vivência na formação continuada em pleno contexto pandêmico. Mesmo em formato híbrido, esse espaço formativo contemplou o sentimento de coletividade compartilhado durante os encontros. A autora ressalta a importância das trocas de experiências, de afetos e de aprendizados estabelecidos nos processos de escuta e de apresentação de cada prática voltada para a educação das relações étnico-raciais. A frase *você não está sozinha* amplia o sentimento de pertença, ressignificando processos ancestrais e revelando o vigor dos coletivos que nos tornam mais próximas/os e nos fortalecem.

A proposta de formação interna instituída no CMEI João Pedro de Aguiar pelas autoras Flavia Souza Rocha Lima e Rosemary Coelho de Oliveira apresenta o esforço das professoras para organizar, pensar e refletir alterações efetivas nas práticas antirracistas na Educação Infantil. O texto *Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil: relato de uma experiência de formação com educadoras* recomenda uma discussão para além das questões da legalidade, reforçando o compromisso de cidadania que a Educação não pode negar para todas as crianças. As docentes ponderam com o grupo de educadoras a preocupação de não se elevar uma cultura em detrimento de outra, gerando danos à autoestima das crianças, à sua imagem positiva e à sua cultura.

O relato de experiência que envolve a dança e as relações étnico-raciais no ambiente escolar simboliza as práticas das autoras Rafaela Faria Fávero e Michele Cristina Duarte Gomes. No texto intitulado *Danças populares e relações étnico-raciais na Educação Infantil: relato de experiência*, as educadoras registram a parceria entre teoria e prática em sua dimensão de aprendizado com a dança e suas especificidades, revelando a complexidade do racismo na estrutura subjetiva de cada criança. A cultura africana e afro-brasileira foi o tema principal de toda a contextualização do trabalho, levantando questões sugeridas durante os encontros formativos e que apresentavam desinformação e preconceitos estabelecidos pelo racismo estrutural, reproduzidos recorrentemente nas unidades escolares.

No texto *O imaginário d'O Pequeno Príncipe Preto em Arte e Educação Física na Educação Infantil: o protagonismo infantil e a educação das relações étnico-raciais*, apresenta-se a relação dialógica e a integração das linguagens na Educação Infantil. De acordo com as autoras Michelle Cristina Duarte Gomes e Fátima Rogéria Sá Silva Gomes: foram possíveis intensas *experienciações cotidianas* valorizadas por meio da arte, da literatura com a temática da cultura africana e afro-brasileira e da corporeidade.

Sabemos da importância das interações e das brincadeiras para os processos de aprendizagens, conforme pautam as diretrizes municipais da prefeitura de Vitória (2020). O texto *Brincadeiras historiadas com o Congo capixaba* reforça a ludicidade, o processo imaginativo e a contação de histórias valorizando a cultura afro-brasileira. A autora Fernanda Mendes Franco, por meio de uma transposição didática, transforma saberes construídos socialmente em saberes vivenciados no espaço da Educação Infantil. O relato identifica e denuncia o racismo velado nesse ambiente, valoriza o protagonismo das crianças por meio das brincadeiras historiadas e aprecia obras da literatura infantil e suas personagens negras, além de desconstruir estereótipos racistas.

O texto *Viajando e brincando com os Pequenos Príncipes*, da autora Bianca Pereira de Carvalho, expõe a importância do processo formativo como uma ação contínua e da interação entre família e educação. A prática da professora evidencia a importância da literatura e de escutar as crianças nos processos de ensino-aprendizagem. A autora destaca a necessidade e a importância dos processos formativos como caminho necessário no campo educacional e pessoal.

Entender o meio ambiente como uma interação entre a natureza, o território e os seres humanos é a proposta da autora Erika de Jesus Schulz e do autor João Emídio Rodrigues Loureiro. O escrito *Experiências brincantes com as culturas do continente africano a partir da obra Ndule Ndule* traz como pano de fundo os subtemas sustentabilidade e relações humanas e a interação desses elementos com a natureza por meio da literatura, transformando ações pedagógicas em deliciosas e divertidas brincadeiras. Os educadores mostram como é possível integrar as áreas de linguagens Arte/Música e da Educação Física.

O texto *Griot na Educação Infantil* estabelece uma aproximação da pesquisadora com sua bagagem pessoal em relação ao continente africano, às suas histórias, aos seus conhecimentos e à sua cultura. Com imaginação, criatividade e sensibilidade, aprendemos um pouco mais sobre o termo *griot* e como as histórias se espalharam pelo mundo. Esse relato é uma possibilidade de conhecer a cultura africana a partir da percepção da autora Marina Zanchetta Vieira, que alia as suas vivências pessoais com o samba, a capoeira e as práticas pedagógicas como professora de Educação Infantil, formada em pedagogia.

Proposta para conhecer o Jongo: projeto Vem dançar, Vem pisar é um texto que apresenta o trabalho com a temática da literatura africana e afro-brasileira, com a dança e com as brincadeiras em formato cíclico e não linear, como diria a pedagoga Marina Zanchetta Vieira. A autora dá dicas de pesquisas e traz importantes relatos das ações desenvolvidas com as crianças.

O texto *Meu baú de tesouros: histórias encantadas*, das autoras Gene Teodoro Damasceno e Jailza de Paula Lessa, refere-se à urgência do trabalho com a diversidade étnico-racial nos espaços da educação infantil. A instituição apresentada pelas professoras pedagogas reflete uma realidade com características específicas, como um espaço muito marcado por aspectos religiosos. A ciranda do livro foi escolhida para implementar efetivamente as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis educacionais. O objetivo geral dessa proposta é trabalhar a cultura africana e afro-brasileira a partir de obras de literatura infantil e promover a valorização da cultura capixaba.

No relato *Educação das relações étnico-raciais (ERER) na Educação Infantil: reconhecer a multiplicidade brasileira ou uma data no calendário?*, a autora Gisléa Vieira reflete sobre a importância dos processos formativos. O texto indica a necessidade de introduzir a ERER de forma cotidiana e não apenas respondendo a uma legislação vigente e a datas específicas. Ela apresenta o quanto fica evidente que o trabalho pedagógico é voltado para uma forma única de olhar as crianças, as suas histórias e os contextos que, muitas vezes, reforçam ações estereotipadas e dificultam o desenvolvimento de projetos permeados por conteúdos

que atendam à educação das relações étnico-raciais. A autora apresenta uma proposta de trabalho produzida a partir das suas inquietações e incômodos, com sugestões de literatura, de brincadeiras e de interações.

Vale ressaltar que a escrita docente levou em conta a valorização da temática da cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura e da corporeidade e foi além de proposições legais. Cada vivência e cada percepção de inclusão dessa temática se mostram urgentes nos cotidianos das instituições infantis.

É com imenso prazer que apresentamos essas/es autoras/es, profissionais e pessoas comprometidas/os com uma educação transformadora. São relatos que mostram as dificuldades, as inquietudes, as ideias e as possibilidades para uma rotina pautada no reconhecimento das diferentes culturas, corporeidades e linguagens que envolvem todas as crianças, reconhecendo-as como produtoras de saberes.

Não podemos deixar de agradecer a todas que participaram, desde o início, do processo formativo e que, por motivos de ordem particular, não conseguiram dividir seus conhecimentos como gostariam. Sabemos da dificuldade que é participar de uma formação continuada por adesão, na terceira jornada (para maioria das cursistas), com encontros aos sábados e com barreiras impostas por um momento singular e complexo em nossas vidas, forjadas pela pandemia da Covid-19.

Enfim, nossos agradecimentos a cada palestrante que aceitou o convite de contribuir com esse diálogo formativo, doando seus conhecimentos de forma afetuosa e colaborativa. Não podemos deixar de citar nominalmente a participação dos professores Gustavo Forde, Marcos Neira, Maicom Souza, André da Silva Mello e das professoras Débora Araújo e Renata Marques, que foram de grande relevância para a problematização em torno das temáticas da cultura africana e afro-brasileira.

Para você, leitora e leitor, fica o nosso convite para conhecer e para compartilhar práticas docentes voltadas para uma educação antirracista na Educação Infantil no município de Vitória.

Boa leitura e bom aprendizado!

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIAS E PERSPECTIVAS DE CURRÍCULOS COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érica Bolzan

Sarita Faustino dos Santos

André da Silva Mello

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.1

Neste texto, compartilharemos alguns pressupostos conceituais e metodológicos que orientaram o percurso formativo desde a concepção do projeto até a materialização deste e-book. No decorrer de cinco meses, tivemos inúmeros encontros com histórias de vida e reflexões sobre as práticas docentes, nos quais se desenvolveram valiosos processos de fala, de escuta e de escrita das participantes do curso de formação continuada *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. Assim, mesmo após as exaustivas jornadas de trabalho, todos os nossos diálogos foram regados, com intensidade, por momentos de acolhida, afeto, partilha, reflexão e (des)construções em torno não só dos desafios, mas principalmente das possibilidades sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

No âmbito da docência, as propostas de formação continuada majoritariamente têm estabelecido relações assimétricas de poder, nas quais especialistas ligados à Universidade são chamados para *reciclar*, com novos conhecimentos, as professoras que atuam na Educação Básica. Para Nóvoa (2009, p. 23), “[...] muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”.

Esse modelo de formação desconsidera a potência dos sujeitos que atuam nos cotidianos escolares, suas experiências, seus *saberes-fazeres* e a perspectiva da professora como autora e figura ativa de sua própria formação (VENTORIM, 2005; BITENCOURT, 2017). Em sentido oposto, desde a concepção, defendíamos uma proposta formativa que não fosse

para as professoras, mas com elas construída por meio de uma relação de parceria, de respeito e de diálogo mútuo. Acreditávamos na formação continuada como um espaço-tempo para trocas de conhecimentos, para ampliação dos canais de reflexão e de interlocução entre diferentes histórias de vida, mediados pelas experiências pedagógicas desse coletivo, e assim seguimos.

Para que, de fato, a formação proposta se distanciasse do modelo verticalizado, no sentido de *uma para a outra* e assumisse o protagonismo das professoras envolvidas como *mola propulsora*, foi necessário que as participantes compreendessem o seu papel e a sua responsabilidade nessa empreitada, que foi, ao mesmo tempo, individual e coletiva. As docentes precisaram se atentar para a importância do processo de autoformação, pela busca calcada num empenho pessoal que sustente a perspectiva de formadora e formanda, constituindo, dessa forma, redes de aprendizagem coletivas (NÓVOA, 2002).

Nessa coletividade, pudemos tomar decisões em conjunto, desde a proposição das temáticas a serem abordadas até a organização do cronograma de encontros. Esse movimento fez com que a formação ganhasse um caráter de pertencimento, no qual todos e todas se perceberam como parte do processo. Para tanto, adotamos a narrativa autobiográfica como percurso formativo, em que a escrita sobre si, sobre as experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil contribuiu para afirmação/ressignificação de identidades docentes e para a produção de conhecimentos socialmente referenciados. Apostamos na escrita de si como importante elemento mediador da formação docente. Para Souza (2006, p. 135-136),

A escrita narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens e experiências.

Nesse percurso, articulamos a formação de professoras e a produção de conhecimentos para a mediação pedagógica no contexto da Educação

Infantil a fim de impulsionar, de maneira propositiva, a equidade nas relações étnico-raciais e a valorização dos conhecimentos pertencentes às culturas afro-brasileiras e africanas, especialmente aqueles inscritos na corporeidade, na literatura e nas danças. Associadas a esse curso, temos uma dissertação de mestrado¹ e uma tese de doutorado² – ambas se utilizam da Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Esse método concilia a formação de professoras com a produção de conhecimentos, com base nas experiências pedagógicas compartilhadas e nas interações entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Destaca-se a valorização de atitudes de colaboração e de reflexão crítica entre as participantes, calcadas “[...] em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 26). Para Ibiapina (2008, p. 23), a Pesquisa-Ação Colaborativa permite “[...] indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas”. Essa parceria viabilizou a corresponsabilidade na tomada de decisões, na realização das ações formativas e na produção de conhecimentos que poderão ser multiplicados pelas práticas das professoras participantes e por outras profissionais que se interessem pelo conteúdo deste *e-book*.

A relação colaborativa entre docentes da Educação Básica e da Universidade tem se revelado positiva na formação continuada de professoras. Essa relação, com foco nas práticas desenvolvidas no *chão da escola*, busca estabelecer interlocuções entre a teoria e a prática, fornecendo retorno social das ações formativas:

A atuação junto ao sistema de ensino público deve se constituir em uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania (MELLO; ALMEIDA NETO; PETRILLO, 2022, p. 11).

- 1 Formação continuada de professoras/es da educação infantil na perspectiva da corporeidade e da literatura afro-brasileira e africana. Pesquisadora: Sarita Faustino dos Santos.
- 2 As danças populares na Educação Infantil de Vitória/ES: usos, apropriações, desafios e possibilidades. Pesquisadora: Érica Bolzan.

Nesse sentido, destacamos o papel da Extensão Universitária, que, de acordo com Mello, Almeida Neto e Petrillo (2022), é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. Esse intercâmbio tem como consequência a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, mas, para que isso aconteça, é necessário que a universidade seja sensível aos problemas e aos apelos dos grupos sociais.

A pesquisa se constituiu como eixo da formação docente, em que buscamos efetivar a ideia das professoras como pesquisadoras de suas próprias práticas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Sendo assim, além de nos auxiliarmos para que as participantes superassem os desafios encontrados no cotidiano de suas práticas, a pesquisa também contribuiu para que elas construíssem material de natureza pedagógica, rompendo com a representação de que a Universidade produz os conhecimentos e as professoras apenas os reproduzem em seus contextos escolares. Essa proposta de pesquisa-formação nos aproximou por meio de ações solidárias e compartilhadas para que encontrássemos meios de exercer a docência em um contexto político-econômico e sociocultural complexo e desafiador.

A fim de promover espaços nos quais as docentes com seus saberes e fazeres são reconhecidas e valorizadas, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) tem adotado diferentes estratégias de formação continuada. Pesquisas sobre formação continuada realizadas na rede municipal de Vitória/ES (SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2014; CUEVAS, 2015) indicam uma gradual transformação das práticas formativas, com o reconhecimento desse lugar de aprendizagens, a valorização da identidade docente e a necessidade de se dialogar com os cotidianos, investigando-se a própria prática.

Nessa perspectiva, nós do Naif/Ufes, temos estabelecido parcerias com a SEME na formação continuada de professoras que atuam na rede pública de Educação Infantil do município. Essas formações são constituídas nas relações colaborativas entre docentes da Universidade e da Educação Infantil, nas quais as professoras assumem simultaneamente o papel de formanda e de formadora e cujo objeto de análise são as suas práticas e as experiências profissionais, que são permanentemente refletidas e ressignificadas por meio de produções textuais coletivas.

Em 2018, desenvolvemos a primeira formação nessa configuração e o produto final também foi a publicação de um e-book composto por textos reflexivos sobre as experiências pedagógicas e sobre as trajetórias das profissionais participantes (MELLO; CAMARGO, 2018). Já em 2019, percorremos, com as professoras da Educação Infantil de Vitória/ES, uma jornada formativa em que a escrita se constituiu como eixo central desse processo (MARCHIORI; TRINDADE; MELLO, 2020) e que também culminou na elaboração de um Material Didático Pedagógico, o qual se encontra em fase de editoração. Para Côco (2014, p. 53), “[...] a escrita como uma técnica cultural é inteiramente dependente de processos intencionais e especializados de aprendizagem implicando em relações sociais particulares com essa prática cultural”. Segundo a autora, o domínio da escrita potencializa a emancipação dos sujeitos, pois as suas produções textuais permitem que as professoras sejam reconhecidas em suas *artes de fazer*, tendo seus *saberesfazer*s valorizados socialmente.

Nessas experiências formativas, percebemos que a superação da maneira fragmentada de lidar com o conhecimento expresso no modo disciplinar de organização curricular não deve ser problematizada apenas nos cotidianos das práticas pedagógicas com a Educação Infantil, pois esse processo perpassa também a formação docente. Diante desse entendimento, assim como na formação ofertada em 2019, participaram desse curso professoras habilitadas em diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia, Artes, Educação Física e Música).

A visão de infância que enxerga a criança como ser universal, com etapas fixas de desenvolvimento determinadas por princípio maturacionais, é herança dos paradigmas médicos e psicológicos, que impactam contundentemente sobre as representações e as práticas pedagógicas de diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil. Para Rocha (2008, p. 43),

A tradição científica consolidada – sobretudo no século XIX – que toma a criança como objeto de estudo a partir, predominantemente, da Medicina e da Psicologia (Ferreira, 2000) resultou na legitimação de saberes científicos pautados, sobretudo numa perspectiva de isolamento do indivíduo, saberes que, por sua vez, trouxeram consequências ao consolidar junto às crianças padrões de ações pautadas numa hegemo-

nização da infância mantendo-as ora como meros objetos de estudo, ora como foco das intervenções socioeducativas baseadas nos padrões estabelecidos pela ciência.

Para além da necessidade de desenvolvimento de formações continuadas que reconheçam as agências das crianças em seus processos de socialização e de desenvolvimento, que considerem as especificidades da dinâmica curricular presente na Educação Infantil, que valorizem o protagonismo docente em sua formação profissional e a relação entre as diferentes áreas do conhecimento, a Educação Infantil de Vitória/ES enfrenta um problema latente: o combate ao racismo.

Fomentar a discussão étnico-racial tem sido nossa aposta como possibilidade para enfrentar o racismo, uma vez que, na Educação Infantil de Vitória/ES, existem práticas sociais que necessitam ser extintas. É preciso lançar análises sobre os conteúdos relacionados à história e à cultura negra, africana e afro-brasileira, incluindo atitudes, falas e comportamentos racistas que perpassam os cotidianos e são tidos como naturais ou mesmo invisíveis.

No ano de 2017, um episódio de racismo na Educação Infantil de Vitória/ES ganhou repercussão nacional³ quando uma professora foi impedida de trabalhar com bonecas *abayomi*⁴ sob a acusação de estar promovendo macumba (utilização pejorativa do termo) na escola. Entendemos que evidenciar o racismo e combatê-lo é uma necessidade urgente, é uma forma de superar atitudes que marcam negativamente as histórias das crianças negras nos cotidianos das instituições infantis.

A Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) e a Comissão da Educação das Relações Étnico-raciais (CERER) vêm, desde 2004, desenvolvendo ações nos âmbitos da formação e da institucionalização de políticas afirmativas no município. O caderno de estudos *Educando Contra o Racismo* (VITÓRIA, 2007), produzido pela CEAFRO/SEME, revela que as

3 Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/professora-que-fez-boneca-afro-retirada-de-escola-por-pastor-diz-que-projeto-continua.ghtml>. Acesso em: 24 jul. 2020.

4 Termo de origem lorubá, referente a uma boneca negra. Na cultura ioruba, *abayomi* é aquilo que traz alegria.

práticas racistas e incoerentes são sistematicamente atualizadas na nossa contemporaneidade por uma rede de invisibilidades e de neutralidades, o que produz constantemente um ser negro desqualificado e inferiorizado nas escolas. Para além da denúncia, o documento oferece possibilidades pedagógicas para a promoção da igualdade racial, na perspectiva de reverter o quadro negativo no processo de construção das identidades de crianças negras nas unidades escolares municipais. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 2/2007, as condições de liberdade e de dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, impõe

[...] a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a autoestima, a autoimagem e a autoconfiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se (BRASIL, 2007, p. 4).

Atentas às situações de racismo presentes nos cotidianos da Educação Infantil, que coloca a criança negra em situações de subalternidade, desde 2006, as Diretrizes Municipais de Vitória para essa etapa da Educação Básica reforçam a importância de valorização da identidade da criança negra em diferentes tempos e espaços escolares, visto que o “[...] preconceito racial reforça a impotência do outro em função da cor da pele, do tipo de cabelo, da condição de classe, neutralizando desse modo, as desigualdades de tratamento entre as crianças e adultos” (VITÓRIA, 2006, p. 50).

Para Tomás (2017), há um hiato entre as intenções (leis e diretrizes) e as ações (práticas nos cotidianos da escola). Conforme sinaliza a autora, urge desocultar silêncios e combater a exclusão, a opressão e a discriminação das crianças, que se acentuam quando a cor da pele é evidenciada negativamente. O desafio, portanto, é transformar essas leis e propostas curriculares (intenções) em ações práticas e concretas nos cotidianos das instituições infantis.

Para além da obrigatoriedade, presente nos aspectos legais previstos nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96, sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação do país, são imprescindíveis mudanças nos campos político, discursivo e vivido nas instituições de Educação Infantil sobre a diversidade de saberes, desconstruindo o paradigma de dominação cultural. Para Gomes (2012, p. 105),

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo.

Institucionalizar a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas sugere análises conceituais e estruturais na organização curricular, já que currículos *monocromáticos* têm se mostrado incapazes de contemplar a diversidade cultural das crianças e famílias brasileiras, sobretudo, quando lançamos foco para os saberes das culturas afro-brasileiras e africanas.

No âmbito das teorias de currículo, Lopes e Macedo (2011) apresentam algumas concepções que contribuem para entendermos a importância deste dispositivo e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Dentre elas, temos o *currículo como seleção e organização do que vale a pena ensinar*, pois sabemos que abarcar toda a produção de conhecimento produzida na história da humanidade, torna-se uma tarefa impossível e assim justifica-se a necessidade do recorte. Contudo, cabe-nos analisar que discursos e construções estão sendo privilegiadas em detrimento de outros, se este currículo dialoga com a realidade das crianças brasileiras, entendendo também, que quando se opta pelo que será ensinado, escolhe-se também, o que será silenciado.

A estrutura da escola contemporânea, por meio do currículo, exerce formas de controle ao contemplar determinados conhecimentos e, vai além, valoriza maneiras de ser e de existir, e assim, crianças que *não aprendem* ou que não se adequam ao modelo imposto, são culpabilizadas ou dividem essa responsabilidade com professores e professoras



que *não sabem ensinar*. Como construção discursiva, (re)produtor de linguagem e lugar de práticas sociais, o currículo constrói subjetividades, molda e produz identidades:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta de relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Enquanto lugar de poder, o currículo é um mecanismo de controle utilizado por gestores públicos que desejam alterá-lo conforme os seus ideais – e/ou de seus eleitorados. No cenário brasileiro, vemos que historicamente, ao invés de os currículos serem preocupações nas políticas de Estado, os currículos acabam sendo manobrados por políticas de governos. Esse contexto acende um sinal de alerta, pois o sistema educacional fica à mercê de movimentos de exclusão ou inclusão de componentes curriculares e de censura a temas, equivocadamente, considerados inadequados como o racismo, o sexismo e o machismo, por exemplo, incipientes de argumentos de relevância científica ou social e que se opõem aos princípios democráticos, da liberdade e da solidariedade.

Segundo Lander (2005), é por meio da naturalização das relações sociais, representadas pela sociedade moderna como expressão de tendências espontâneas e naturais, que a política liberal constitui não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível: uma sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política na medida em que já não há alternativas possíveis a este modelo de sociedade. Pelo caráter universal da experiência histórica, as formas de conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. Esta construção eurocentrada:



[...] pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal [...]. [Sendo assim,] as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (LANDER, 2005, p. 13).

Em sentido oposto, para Gomes (2012), vivemos um momento importante no campo do conhecimento, no qual debates em torno da diversidade epistemológica encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. O campo da educação, em particular, ao articular teorias e práticas, participa desse processo, têm seus currículos impactados e são, cada vez mais, instados a mudar. Quanto mais ampliado o direito à educação, a universalização da educação básica e a democratização do acesso ao ensino superior, mais adentram no espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Assim, eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias, questionam os currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Nessa direção, Gomes (2012, p. 99-100) sinaliza para:

[...] uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 99-100).

Consideramos importante compreender o currículo como lugar de poder, mas também, o *consumo produtivo* (CERTEAU, 2014) que os professores e professoras fazem com o que lhes é apresentado, pois sempre há uma estética da recepção, que denota formas particulares de apropriação cultural: quais são os usos que os professores fazem dos conteúdos? Como escolhem o que tematizarão? Entendemos o currículo como um dispositivo vivo, compostos por documentos, leis e principalmente pelas *maneiras e artes de fazer* (CERTEAU, 1994) das docentes em suas mediações com as crianças. Neste *e-book*, podemos perceber como cada docente foi convidada a refletir o seu contexto, a sua realidade e, desse movimento, surgiram inúmeras e fantásticas possibilidades de como fazer.

Julgamos que o enfrentamento de práticas racistas na Educação Infantil perpassa, dentre outros aspectos, pelo tratamento sistematizado das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas nos cotidianos das instituições infantis. Nessa direção, as reflexões sobre os conhecimentos das culturas populares nos currículos demarcam uma ruptura com o modelo de educação que, pautado no discurso acadêmico-científico, tem menosprezado esses saberes. O desenvolvimento de processos educativos que sistematizem e socializem as culturas historicamente produzidas são imprescindíveis para o exercício da função social e desafia a escola a ser um espaço de promoção de diálogo entre os diferentes saberes: científicos, populares e escolares (ZANDOMÍNEGUE; MELLO, 2014).

Neste curso, as danças populares foram abordadas, compreendendo-as como manifestações constituídas por aspectos identitários dos grupos que as praticam. Suas histórias, personagens, expressões corporais próprias e músicas possibilitam, na prática, articular diferentes linguagens (corporal, musical, artística, oral) e campos de experiências, fortalecendo a formação das crianças para a diversidade cultural. Por meio das danças populares, expressões culturais de matriz afro-brasileira e africana foram abordadas e problematizadas, como o jongo, o congo e a capoeira.

Em recente estudo, realizado no contexto da Educação Infantil de Vitória, Bolzan, Martins e Mello (2022) verificaram que, ao mesmo tempo

em que as danças populares são consideradas pelas professoras como conhecimentos potentes para fomentar discussões acerca das relações étnico-raciais nas instituições infantis, são também compreendidas como um conteúdo bastante sensível. Observa-se que há resistência de algumas famílias em aceitar que as crianças vivenciem danças de matriz afro-brasileira e/ou africana, sobretudo por acreditarem que essas manifestações culturais possuem relação com religiões afrodescendentes e que, portanto, trata-se de algo ruim, pecaminoso.

Também colocamos em debate, nesta formação, a literatura infantil e a corporeidade das crianças enquanto duas dimensões pelas quais as práticas discriminatórias e racistas têm se reproduzido na Educação Infantil. Portanto, a superação dessas práticas exige referências literárias e corporais (jogos e brincadeiras) que representem positivamente e que valorizem as crianças negras nos cotidianos das instituições infantis.

Gomes e Silva (2006) demarcam a importância do campo educacional considerar formas de articular as lutas sociais, políticas e culturais na promoção da igualdade racial na educação. Sendo assim, a integração entre a literatura afro-brasileira e africana com a corporeidade focalizou diferentes linguagens e áreas de experiências nos cotidianos dos Centros Municipais de Educação Infantil. As reflexões sobre as práticas pedagógicas consideraram a integralidade da criança, cujo protagonismo e as produções culturais foram valorizados nas interações entre pares e com os adultos.

Em cada escrito deste livro, é possível apreciar *artes de fazer* peculiares, materializadas em projetos, atividades, experiências e vivências. Nosso intuito é apresentar possibilidades de tematização dos conteúdos próprios dessa etapa da escolarização permeados pelas relações étnico-raciais expressas nas literaturas afro-brasileiras e africanas, nos elementos da corporeidade, das danças e de tantos outros componentes que surgiram no decorrer das mediações desenvolvidas ou das proposições projetadas pelas professoras. Boa leitura!

Referências

BITENCOURT, J. F. **A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação.** 2017. 384f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

BOLZAN, É.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. Usos e apropriações das danças populares na Educação Infantil de Vitória/ES. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 152-166, jan. 2022.

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, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 02 de 31 de janeiro de 2007.** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores.** Curitiba: CRV, 2014.

CUEVAS, M. R. C. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada invertida/inclusiva: cartografia de uma escola-território.** 2015. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo Vitória, 2015.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G (Org). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LANDER, E. Ciência sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

MARCHIORI, A.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. S. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-31, 2020.

MELLO, A. S.; CAMARGO, M. C. S. **Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil**. Vitória: UFES/Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, 2018.

MELLO, C. M.; ALMEIDA NETO, J. R. M.; PETRILLO, R. P. Curricularização da extensão universitária. 2. ed. Rio de Janeiro: Processo, 124 p. 2022.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. R. **Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa: trabalho docente na educação básica no Brasil**. 2014. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SILVA, K. F. **Formação continuada de professores em serviço como gestão democrática da formação docente**: uma possibilidade de emancipação?. 2008. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; SOUZA, E. C. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-148.

TOMÁS, C. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 13-20, jan./abr. 2017.



VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e prática de ensino: 1994-2000.** 2005. 345f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VITÓRIA, Prefeitura Municipal. **Cadernos de estudos do vídeo-documentário Educando contra o racismo.** Vitória: CEAfro – Comissão de estudos afro-brasileiro, 2007.

VITÓRIA. **A educação infantil no município de Vitória: Um Outro Olhar.** Vitória: SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória, 2006.

ZANDOMÍNIGUE, B. A. C.; MELLO, A. S. **A cultura popular nas aulas de educação física.** Curitiba: Appris, 2014.





Professora na Educação Infantil em Vitória; Portabandeira e compositora dos sambas de enredo da Unidos de Jucutuquara em 2002, 2004, 2007, 2013 e 2022; Poeta nos 6º, 7º, 9º e 11º Varal de Poesias de Manguinhos; Cantora no CD da Velha Guarda do Samba Capixaba; Sambista pela Comenda Edmilson Carçoço, da Câmara Municipal de Vitória; Escritora no Caderno Vitória do Samba em 2017 e no Jornal ESHOJE e Blog Abre Alas de 2017 a 2020; Responsável pelos projetos @guardioes.es e @griotsdocarnavalcapixaba.

“VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA”

Marina Zanchetta Vieira

CMEI Luiz Carlos Grecco

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.2

Iniciei o curso *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares* como uma continuidade da formação oferecida na parceria entre o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif/Ufes) e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória. O eixo referente às danças populares imediatamente atraiu a minha atenção em virtude do trabalho que realizo no Carnaval de Vitória, no Grêmio Recreativo e Cultural Escola de Samba (G.R.C.E.S) Unidos de Jucutuquara e no grupo de capoeira Beribazu. Além disso, também buscava ampliar o meu repertório aprendendo novos estilos de dança de matriz africana. O eixo literatura igualmente era um atrativo, pois, na sala de aula, frequentemente utilizo dessa arte para fundamentar meu trabalho pedagógico e para aguçar a criatividade das crianças.

O fato do curso ter acontecido em um período de pandemia fez com que nossos encontros fossem inicialmente virtuais. Entretanto, para minha surpresa, o ambiente virtual tornou-se acolhedor. Relaciono esse aspecto à proposta colaborativa das atividades. Durante diversos

momentos, os coordenadores frisavam a importância da nossa colaboração com propostas e ideias para o bom andamento dessa formação continuada. O caráter colaborativo pôde ser percebido nas tomadas de decisão referentes às datas, horários e nas alterações de cronograma; nos momentos de fala e de escuta das professoras participantes; e também nas metodologias aplicadas. O ambiente criado tornou-se propício para a fala e a escuta.

Eu enquanto cursista, sempre que havia espaço para compartilhar as práticas referentes às relações étnico-raciais que desenvolvo em minha sala de aula, relatei situações vividas. Também externei outras situações do ambiente escolar. Esses foram momentos de grande identificação com o curso e nos quais percebi, mediante a fala das minhas colegas, que outros Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com outros profissionais, também estão desenvolvendo temáticas referentes às relações étnico-raciais. Nessa oportunidade, mesmo à distância, nos foi possível sorrir juntas, brincar juntas e chorar juntas.

Ainda no ambiente virtual, alguns palestrantes entrelaçaram o meu fazer aos debates que surgiram no curso, como, por exemplo, o percussionista Junay, que nos brindou com suas músicas e instrumentos e que é amigo da minha irmã, que é capoeirista. Outra coincidência ocorreu quando o professor Marcos Neira citou o livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva, que, no momento, era meu livro de cabeceira na busca de referências curriculares. No instante em que o distanciamento físico era importante por causa da pandemia da Covid-19, essas relações ou coincidências aproximavam os temas dos debates ao meu cotidiano, aumentando ainda mais o meu interesse pelo curso e confortando ideias, pensamentos e sensações.

Para apartar nosso anseio pelo contato físico, a ciência colaborou com toda a população mundial. Vacinadas, fazendo uso de máscaras e respeitando o distanciamento social, foi possível participar de dois momentos ao vivo. As oficinas presenciais foram ministradas pelos professores e pesquisadores Maicom Souza e Renata Marques, ambos profissionais bem reconhecidos no setor da dança e da cultura no Espírito Santo. Os caminhos que percorri em minhas vivências culturais interligaram os trajetos percorridos durante essas oficinas.

Com a oficina do professor Maicom Souza, cujo trabalho pude presenciar em diversos espetáculos de dança e com o qual tive a oportunidade de conversar em outros eventos, foi possível experimentar jogos e brincadeiras de origem africana ou inspirados em elementos da cultura do continente africano, atividades que estimularam a criação de sequências coreográficas. Esse momento também proporcionou a concretização do que havíamos experimentado no meio ambiente virtual: risadas e trocas de olhares e de cumplicidade, fatores que foram possíveis em virtude das relações estabelecidas nos outros encontros.

A oficina da professora Renata Marques apresentou, de forma fundamentada e com bastante conteúdo, o Jongo. A partir desse encontro, passo a perceber essa dança também como metodologia de ensino e de aprendizagem. Em curta conversa com a professora, com a qual eu já havia compartilhado uma mesa referente à tradição e à criação no Seminário de Dança no ES (2021), identifiquei diversos elementos similares à minha formação sócio-histórica-cultural, talvez porque o Jongo é considerado *avô do samba*, dança tão presente no meu cotidiano. Novamente, as oportunidades de trocas de vivências foram fatores fundamentais para o sucesso do momento.

Imagem 1 – Oficina de dança presencial



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Paralelamente ao curso, no meu ambiente de trabalho, presenciei situações de extrema preocupação com os protocolos relacionados ao controle da Covid-19, o que resultou no meu isolamento por parte da equipe escolar, com a qual eu não realizava interações na modalidade presencial, em virtude da insegurança gerada por diversos fatores. Por esse motivo, em alguns momentos do curso, externei essa hostilidade que eu vivia no trabalho, hostilidade essa que perdurou após a diminuição do risco de infecção pelo coronavírus no estado e no município, com consequente diminuição do respeito ao cumprimento de protocolos simples, como o uso da máscara. Ainda hoje, sinto uma repreensão nas relações e vivenciei momentos em que não era possível expressar ideias divergentes. Houve repreensão na escrita de relatórios de aprendizagem que identificavam comportamentos preocupantes em algumas crianças ou repreensão de opiniões, nas quais eu percebia que seria irrelevante acrescentar qualquer contribuição de ideias entre os demais profissionais.

Com essa situação angustiante vivenciada no ambiente de trabalho, uma das falas surgidas durante o processo dos nossos encontros virtuais se tornou extremamente significativa para construir e fortalecer minhas práticas e ações enquanto professora negra na sala de aula: “VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA”. Ao externar minhas inseguranças e dificuldades, ao ouvir o relato das colegas que também narraram suas inseguranças e dificuldades, ao relatar práticas de ações na educação étnico-racial que pude realizar enquanto professora no município de Vitória e ao ouvir as práticas que as colegas do curso conseguiram realizar, pude perceber que a frase é correta: “VOCÊ NÃO ESTÁ SOZINHA” – vou sempre repetir. Ao perceber que não estava sozinha, tive a oportunidade de reconhecer e de valorizar a parceria de uma das profissionais da escola em que atuo e que sempre apoiou meus projetos. Além disso, pude conhecer outros trabalhos que são desenvolvidos em outras escolas da prefeitura de Vitória a partir dos relatados pelas colegas de curso.

Essa frase, que parece simples, teve o poder de ampliar minha sensibilidade e de me fazer enxergar que, quando escuto o noticiário falando que um jovem negro foi baleado em sua comunidade, quando vejo na televisão uma mulher negra que foi agredida por seu companheiro, quando escuto no morro onde moro uma troca de tiros no morro vizinho,

quando recebo a notícia da morte de um amigo negro pela Covid-19, concludo tristemente, que eles também não estavam e nem estão sozinhos, que eles não foram os primeiros e nem serão os últimos. Inúmeros jovens negros são mortos em suas comunidades, inúmeras mulheres negras são agredidas por seus companheiros, incontáveis vezes houve a troca de tiros no morro vizinho e milhares de negros morreram por causa do coronavírus.

Perceber, afirmar e reafirmar que eu não estou sozinha dentro das minhas práticas são os passos, ou melhor, são os movimentos originados dentro deste curso, que gerou ondas que certamente serão infinitas. Afirmo, conscientemente, que, neste momento, ao registrar esses fatos e sentimentos acarretados por esse processo de formação continuada, sinto uma contribuição ancestral, uma força que liga meus pés ao chão e minha cabeça ao céu. Pensando nessa ancestralidade, considero esse texto que escrevo um texto coletivo, não apenas pela disponibilidade incansável e tutoria de Érica Bolzan, mas pela junção de histórias e de memórias compartilhadas com minhas colegas de curso. Afinal, essas memórias estão recheadas e envolvidas confortavelmente pelas diversas histórias contadas. Essas memórias estão abraçadas por palavras de conforto e de incentivo. Essas memórias foram acolhidas e serão transmitidas por novas palavras, criando, assim, novas memórias.

Obrigada, meu amigo Dego, por abrir esses caminhos e trazer para meu sorriso e minhas palavras o convívio com as histórias de Michelle, Gisléa, Geane, Merinha, Fátima, Raquel, Fabiana, Terezinha, Rafaela Obrigada, Sarita e Érica, por aproximarem novamente o meu fazer ao fazer de uma professora pesquisadora com todo respeito e solidariedade na troca dos conhecimentos incríveis que vocês possuem e constroem.

Imagem 1 -

Momento de estudo e reflexão



Fonte: arquivo pessoal.

Sou Flávia, capixaba e mãe de uma garotinha muito sagaz. Me formei em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2006, voltei pra minha terra e iniciei meus trabalhos na Educação Infantil em 2008. Aprendi na prática, com as crianças, a atuar nessa etapa de ensino, pois, na graduação, pouco conversámos sobre essa modalidade. Trabalhar com Educação Física na Educação Infantil é um desafio prazeroso e a troca com os pequenos nos torna adultos melhores. As questões raciais fazem parte da minha prática assim como da minha pesquisa de mestrado. Estou me construindo antirracista!



Mulher, preta e professora. Minha identidade é forjada por essa tríade, que explica minha posição no mundo, minhas escolhas, dores e minha construção diária. Professora da rede municipal de Vitória atuando na Educação Infantil desde 2006 com Educação Física para crianças pequenas. Mestre em Educação Física Escolar (UFES). Nesta rede municipal, atuo também como coordenadora de turno nos anos finais do ensino fundamental desde 2011.

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO COM EDUCADORAS

Flávia Souza Rocha Lima
 Rosemary Coelho de Oliveira
 CMEI João Pedro de Aguiar

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.3

Em que contexto surge nossa formação?

Este texto pretende relatar a experiência de formação continuada com professoras que nós, autoras deste escrito, realizamos com nosso grupo de trabalho do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) João Pedro de Aguiar.

O CMEI João Pedro de Aguiar é uma unidade de ensino de Educação Infantil pública localizada na cidade de Vitória/ES. A experiência que relataremos a seguir foi desenvolvida com o grupo de profissionais (professoras, assistentes de educação infantil, estagiárias, pedagogas e diretora) da instituição durante o ano de 2020. Embora a diversidade de funções exercidas no contexto da escola desse coletivo de profissionais, optamos por denominá-lo como educadoras, já que se trata de um conjunto formado majoritariamente por mulheres e todas atuam diretamente com as crianças que frequentam o CMEI.

O ano de 2020 foi incomum para a vida de cada um de nós dada a pandemia do coronavírus¹. Nesse ano, por conta do isolamento social exigido para a não disseminação da doença, as escolas desenvolveram o ano letivo de modo remoto. Sendo assim, a partir do Decreto nº 18.044/2020 publicado em 18 de março de 2020 pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), que instituiu a obrigatoriedade do trabalho remoto devido à pandemia da Covid-19, instaurou-se um modelo a ser desenvolvido com a carga horária de trabalho semanal dividida em 3 metas. São elas: meta 1 (trabalho docente/atividades pedagógicas), meta 2 (formação/canais de informação – meta 2.1 estudos adicionais) e meta 3 (interação família/criança/escola). Tais metas foram cumpridas conforme carga horária, gerando um total de 25 horas semanais registradas em um plano de trabalho.

O CMEI João Pedro de Aguiar, pensando em oferecer uma formação continuada que atendesse à prescrição do calendário escolar indicado pela Secretaria Municipal de Educação, propôs uma formação interna, produzida por professoras da própria escola, a fim de garantir parte da carga horária do plano de trabalho para toda a equipe. Desse modo, foi elaborada uma formação na modalidade remota, que utilizou a Plataforma VixEduca² e realizou encontros síncronos pelo aplicativo Google Meet.

1 A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a Covid-19, causada pelo coronavírus, é uma pandemia. Segundo esse órgão, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, espalha-se por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

2 Essa plataforma é um recurso criado pela gerência de formação da Secretaria Municipal de Educação, ela possibilita a realização de cursos virtuais e serve de apoio a cursos presenciais. Implantado em 2009, A Plataforma VixEduca é utilizada em atividades que envolvem a formação de grupos de ensino, o treinamento de professores e o desenvolvimento de projetos.

A escolha do tema da formação

O tema escolhido para a formação foi *Educação étnico-racial na Educação Infantil*, devido a sua importância social, histórica e política, além da sua obrigatoriedade na Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Outro fator foi a pouca efetividade da temática dentro dessa etapa de ensino. Como afirma Souza (2018, p. 100-101), “apesar de pautada nos documentos curriculares e legislações, a temática étnico-racial na creche – tanto no que se refere ao combate ao racismo como à valorização da cultura e história dos negros e africanos – ainda representa um desafio. A lei 10.639/03, que em 2018 completou quinze anos, ainda é desconhecida por muitos/as profissionais de creches e pré-escolas”.

A importância de se trabalhar a temática é citada em diversas pesquisas. Souza (2018, p. 108) ainda afirma o quão importante é que “o patrimônio cultural e histórico dos negros adentre na organização dos espaços e tempos da Educação Infantil, isto é, no projeto pedagógico”. Nesse contexto, a autora discute propostas para implementação efetiva de uma educação antirracista. Ela cita então duas metas a serem alcançadas pelos sistemas de ensino: a formação continuada de todos os profissionais da Educação com base na temática racial e a inclusão, na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O currículo da Educação Infantil tem fomentado muitas discussões e debates envolvendo educadores e especialistas da área. Parte dessa relevância se dá na formatação e na estruturação desse currículo incluindo a educação antirracista. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 tratam da obrigatoriedade prevista na LDB, Lei nº 9.394/96, que inclui a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo das escolas de Educação Básica e no Ensino Superior de instituições públicas e privadas. O fato é que, apesar da obrigatoriedade, o seu cumprimento não é devidamente efetivado, em parte pelo fato de os professores desconhcerem uma metodologia de aplicação acerca do tema.

A falta de informação e de discussão da temática dentro da escola é uma das responsáveis pela ausência de ações e de uma prática consistente

com a Lei. A escola precisa desconstruir olhares eurocêntricos, pois, após tantos anos, a LDB ainda não se revelou no país e suas ações são esparsas (BERSANI, 2017).

Alguns avanços na prática, nas ações e em projetos pedagógicos com a temática em questão são vistos em todas as regiões do Brasil, mas de forma pontual, individualizada, sem atingir proporções estruturais na educação. A LDB, mesmo após seus quinze anos de sanção, passa despercebida pelo magistério. Os indicadores ressaltam principalmente os profissionais da Educação Infantil como os maiores desconhecedores dos documentos curriculares e da legislação vigente acerca da questão étnico-racial, do combate ao racismo, da valorização da cultura e da história dos negros e africanos (MENEZES, 2018).

Para além das questões da legalidade e da obrigatoriedade imposta pela lei, quando a escola nega à criança a sua origem, a história de sua ancestralidade, e eleva uma cultura em detrimento de outra, ela gera danos à autoestima, à imagem positiva que o educando tem de si e de suas práticas culturais.

As creches, quando rejeitam os apostes africanos ou afro-brasileiros que as crianças pequeninhas trazem para o espaço da educação, legitimam o processo de colonização presente na sociedade, construindo pedagogias pautadas na hierarquização das diferenças que compõem a educação infantil. Dentro desse contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a ser vistos/as como “menores”, carentes, sujeitos/as, marcando suas identidades enquanto racialmente inferiores (SANTIAGO, 2015).

A escola necessita reformular suas práticas, que, sem intencionalidade, fomentam a distinção racial nas falas, nos comportamentos, nos livros didáticos e nas festividades. Contar com a formação continuada e, por meio dela, inspirar os profissionais da educação a mudar a realidade do racismo instaurado são partes essenciais para a mudança desse triste contexto. É importante que a escola se reconheça como o segundo espaço socializador das crianças, como um local capaz de reproduzir a diversidade cultural e social que a sociedade possui e que definitivamente fuja da composição de um padrão ideal e único (RODRIGUES, 2010).

Trajетória de formação das formadoras

Nós, autoras deste texto e idealizadoras da formação, reconhecemos que muito do nosso empenho e compromisso em realizar um curso sobre uma temática afrocentrada advém da nossa trajetória de vida pessoal e profissional. A caminhada da Flávia iniciou-se na Educação Infantil, na área de Educação Física, em 2008. Em sua formação inicial, a educadora pouco viu sobre a Educação Física na Educação Infantil, tampouco sobre a educação das relações étnico-raciais.

No CMEI João Pedro de Aguiar, ela participou de processos formativos ministrados pela professora Sarita Faustino, também da área de Educação Física e educadora da instituição. Sarita foi multiplicadora, dentro da escola, do curso *A cor da Cultura*³, desenvolvido pelo MEC.

A partir desse curso, Flávia iniciou práticas voltadas para uma educação antirracista ao mesmo tempo em que se reinventava e se reconstituía a partir de novos conceitos e ideologias. Ela pôde perceber o quanto ignoramos e quanto somos desinformadas nesses aspectos.

A professora buscou, então, o conhecimento. Ela se inscreveu em formações continuadas oferecidas pelas Secretarias de Educação dos municípios em que atua. A partir daí, foi possível aprender diariamente sobre as novidades da literatura na perspectiva étnico-racial, conhecer livros e buscar com mais eficiência esses materiais. O convívio entre Flávia e a sua parceira de trabalho Sarita Faustino foi essencial para desenvolver práticas dentro da temática e para que fizessem juntas reflexões que antes eram desconhecidas para uma delas.

3 O programa foi iniciado em 2004 para contribuir com a implementação da Lei nº 10.639/2003, que determina a inclusão do ensino da história e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar. São abordados temas como a influência da escravidão na economia, o papel da população negra na política e sua participação na história das instituições brasileiras.

Em sua terceira etapa, iniciada em 2013, o programa tem como foco o ensino fundamental e a educação infantil, assim como os temas relacionados à juventude e às questões de gênero. Na TV, *A Cor da Cultura* conta com o infantil “Livros Animados”, com dicas que estimulam o hábito da leitura; o “Nota 10 – Especial A Cor da Cultura”, com experiências bem-sucedidas na área de educação; e com a série “Heróis de Todo Mundo”, que retrata figuras importantes para a história do Brasil muitas vezes esquecidas pelos registros oficiais.

Em 2020, Flávia iniciou o seu Mestrado profissional com ênfase em gestão escolar e já sabia que essa era a temática que iria desenvolver em sua dissertação. Assim, ela ampliou suas leituras, pesquisas e estudos sobre as relações étnico-raciais. Sendo assim, a iniciativa de multiplicar alguns desses conhecimentos veio à tona com a possibilidade de participar como colaboradora de uma formação continuada dentro da unidade de ensino em que atua.

A trajetória profissional da parceira e também formadora Rosemary iniciou-se na Educação Infantil de Vitória em 2006. Com formação inicial na Universidade Federal do Espírito Santo, ela teve nenhum ou quase nenhum contato com práticas antirracistas. Naquele contexto histórico, o currículo de formação de docentes da instituição não demonstrava transpor compromisso com essa emergência política e educativa.

No início da sua atuação, no ano de 2008, Rosemary participou do curso *A cor da Cultura*, que foi ofertado por meio de sorteio para alguns profissionais da rede municipal de Vitória. Essa foi uma oportunidade valiosa de formação, que possibilitou o contato com formadores e o acesso à literatura afrocentrada pela primeira vez na formação continuada. Foi um marco pessoal Rosemary.

No entanto, pouco dessa formação impactou em sua prática docente. Hoje, a educadora afirma que aquele curso contribuiu mais para o seu autoconhecimento, para a sua afirmação como mulher preta, do que para a sua formação de mulher e professora preta. Para Rosemary, o curso cumpriu, naquele momento, uma demanda individual, que era mais urgente para ela.

Já no ano de 2009, Rosemary iniciou seu estudo de mestrado, que concluiu em 2011. Naquela ocasião, a pesquisa realizada, tanto quanto a literatura de referência, estava toda baseada na produção de conhecimento europeia e estadunidense. Durante os anos subsequentes, sua atuação docente esteve muito subsidiada pela literatura de referência do seu estudo do mestrado.

Dando um salto em sua história pessoal e profissional, no ano de 2018, Rosemary se transferiu para o CMEI João Pedro de Aguiar, local de trabalho em que encontrou as professoras Sarita e Flávia, que desenvolviam o

projeto anual *Feijoada Completa*, um programa afrocentrado de práticas corporais desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Toda essa trajetória levou Flávia e Rosemary ao encontro de realizarem uma formação continuada para o coletivo de professoras daquele CMEI, formação essa que relatamos e refletimos neste texto.

Como se desenvolveu nossa formação

Após a aprovação da proposta formativa pela Secretaria de Educação, iniciamos a elaboração do curso. Primeiramente, foi necessária uma preparação para aprendermos a utilizar a Plataforma VixEduca, utilizada pela Prefeitura de Vitória como ferramenta virtual de formação continuada. A secretaria de Educação nos ofereceu uma capacitação para montarmos a estrutura do nosso programa na Plataforma.

Duas pessoas capacitadas e especializadas na temática foram fundamentais para que organizássemos e estruturássemos os módulos e as discussões: as professoras e formadoras Ariane Meireles e Sarita Faustino, que atuavam na Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) e na Comissão de Educação das Relações Étnico-raciais (CERER) da SEME. As docentes contribuíram com diálogos e assessorias durante o processo de elaboração da formação, além de posteriormente ministrarem um encontro virtual durante o curso.

Foram feitas buscas e leituras de artigos e livros para levantarmos o material didático que seria disponibilizado no curso e que subsidiaria as atividades. Enfim, finalizamos a estrutura e a organizamos em um cronograma que segue abaixo:

Quadro 1 – Organização da formação

Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil			
Módulo I: Histórico e legislação			
Período	Carga Horária	Leituras e estudos (Plataforma VixEduca)	Atividade a ser realizada
17/08 a 30/08	2 hrs	Vídeo de apresentação; Preencher o questionário do <i>Google Forms</i> .	Vídeo de apresentação do curso com as professoras formadoras e preenchimento de questionário no <i>Google Forms</i> .

Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil

Módulo I: Histórico e legislação (continuação)

17/08 a 06/09	16 hrs	<p>Texto 1 – SOUZA, Márcia Anacleto da. Por uma educação antirracista desde a creche! <i>In</i>: TELES, Maria Améris de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). Por que a creche é uma luta das mulheres?: Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 91-116.</p>	<p>Produção de uma linha do tempo que descreva o percurso dos movimentos que levaram à constituição/implementação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas de educação básica. Para tal atividade, faça uma breve descrição de cada fato histórico que você considerou relevante durante a leitura do material disponível no módulo e que precedeu a implementação dessa lei. Organize as datas em sequência. Os eventos precisam estar na ordem cronológica e não na ordem de importância ou interesse. Como fazer uma linha do tempo: https://pt.wikihow.com/Fazer-uma-Linha-do-Tempo</p>
		<p>Texto 2 – CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. <i>In</i>: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e Antirracismo na educação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p.141-160.</p>	<p>Participação no fórum respondendo à questão proposta pelas formadoras.</p>
20/08	2 hrs	<p>Encontro presencial/virtual – <i>Google Meet</i> com as professoras Ariane Meireles e Sarita Faustino.</p>	<p>A importância e a necessidade de uma educação antirracista na Educação Infantil.</p>

Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil			
Módulo II: Neutralidades e enfrentamentos			
Período	Carga Horária	Leituras e estudos (Plataforma VixEduca)	Atividade a ser realizada
07/09 a 27/09	20 hrs	<p>Texto 3 – OLIVEIRA, Fabiana de Oliveira; Abramowicz, Anete. Infância, raça e “paparição”. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000200010&script=sci_arttext&tlng=pt</p> <p>Texto 4 – GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.</p>	<p>Assistir e reflita sobre o teste social sobre o racismo/o vídeo das mães de meninos pretos. Experimento social sobre o racismo: https://www.youtube.com/watch?v=FBTL_po3F4k https://www.youtube.com/watch?v=86KvviYv9C4 Mãe de meninos pretos: https://www.youtube.com/watch?v=fXjMgV6Lmyw</p>
			<p>Resolução de situação-problema: Cinco situações.</p> <p>Produção de texto (1 página) com as seguintes questões orientadoras: 1) diante da sua experiência docente, você já presenciou alguma situação de racismo no ambiente escolar? 2) Como a situação foi mediada? 3) Como a formação continuada nessa temática pode contribuir para o combate ao racismo em situações cotidianas da escola?</p>
Módulo III: Práticas docentes de enfrentamento ao racismo			
Período	Carga Horária	Leituras e estudos (Plataforma VixEduca)	Atividade a ser realizada
28/09 a 18/10	18 hrs	<p>Texto 5 – Trinidad, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org).</p>	<p>Para este módulo, a atividade avaliativa será planejar e produzir uma PRÁTICA DE INTERVENÇÃO, que poderá ser: 1) a construção e a apresentação de uma sequência didática;</p>

Por uma prática pedagógica antirracista na Educação Infantil			
Módulo III: Práticas docentes de enfrentamento ao racismo (continuação)			
28/09 a 18/10	18 hrs	Texto 5 – Trinidad, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. 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. 119-135.	Para este módulo, a atividade avaliativa será planejar e produzir uma PRÁTICA DE INTERVENÇÃO, que poderá ser: 1) a construção e a apresentação de uma sequência didática; 2) uma apresentação audiovisual; 3) a construção de um material pedagógico que se traduza como uma prática atenta aos pressupostos de uma ação educativa antirracista, de acordo com o que foi estudado e discutido no decorrer desta formação.
29/09	2 hrs	Encontro presencial/virtual – Google Meet	Estudo do material <i>Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial</i> / [coordenação geral de Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento e Silvia Pereira de Carvalho]. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.
Total de 9 semanas	60 hrs	-----	-----

Fonte: as autoras.

Desenvolvimento e encerramento do curso

Organizamos a formação em 3 módulos: Módulo I – Histórico e legislação, Módulo II – Neutralidades e enfrentamentos e Módulo III – Práticas docentes de enfrentamento ao racismo.



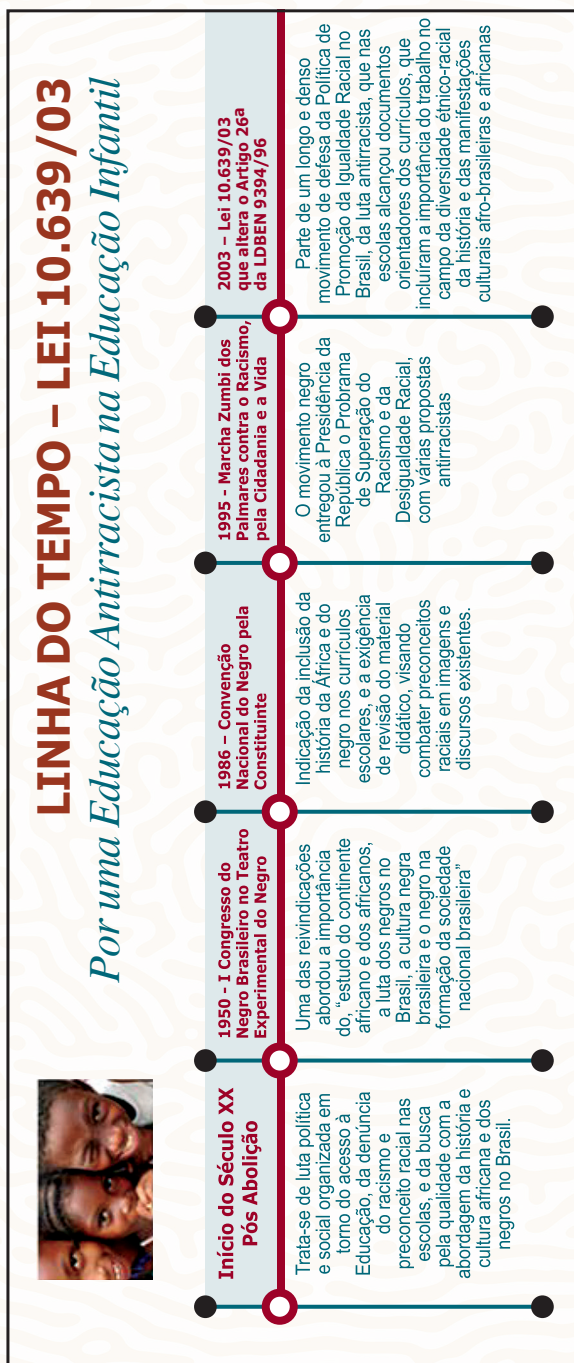
O curso foi esperado e bem recebido pela equipe do CMEI João Pedro de Aguiar. Em diversos momentos, recebíamos comentários e depoimentos que endossavam e refletiam a necessidade do grupo de conhecer e de aprender mais sobre o assunto em questão.

Conforme cronograma, a formação contou com atividades assíncronas de leitura de textos e de reflexão sobre vídeos, que, após finalizadas, culminaram em algum tipo de registro. O primeiro deles foi a construção de uma linha do tempo, posterior à leitura do material disponível no Módulo I. No Módulo II, convidamos os participantes a pensarem soluções e ações pedagógicas para solucionar algumas situações reais vividas nas escolas. No Módulo III, finalizamos o curso com uma proposta de intervenção pedagógica, em que cada participante se envolveu para propor uma prática dentro das suas atribuições na escola. Ao encerramento do curso, abrimos um fórum para que os participantes pudessem relatar algo a respeito das ações desenvolvidas.

Abaixo, segue um exemplo de uma linha do tempo entregue por uma participante no Módulo I e, ao final, alguns relatos a respeito do processo de formação.



Imagem 1 – Linha do tempo



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Relato 1: “Quando soube que as colegas Merinha e Flávia estavam organizando essa formação, achei interessante. A Flávia conheço menos, mas a fama vai longe... já a Merinha, tenho a graça de trabalhar no mesmo turno e, ao ouvir sua fala empolgadíssima, com esse brilho no olhar, impossível não contagiar e nos enchermos de **ÂNIMO** em fazer essa formação na certeza que nos ajudará muito, principalmente em momentos tão sombrios que estamos vivendo em nosso país e no mundo... intolerância em todos os sentidos”.

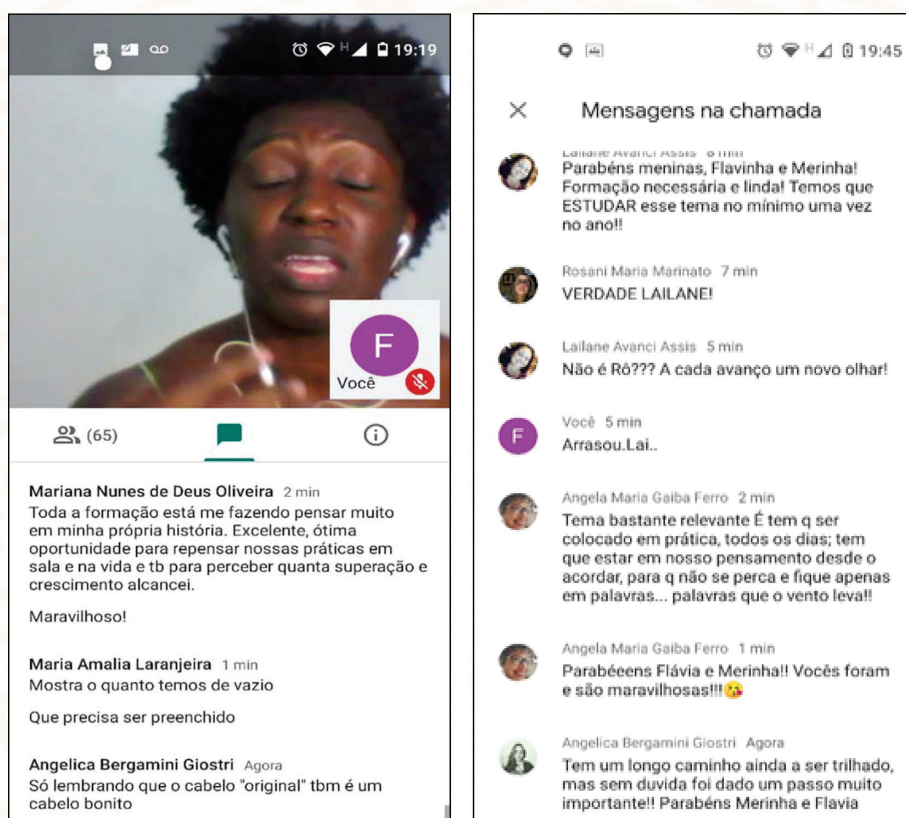
Relato 2: “A vontade é de crescer junto com a equipe”.

Relato 3: “Chego nesse curso cansada de utilizar a internet e o celular como meio de trabalho, mas, com esse tema, me sinto motivada, pois é um assunto necessário e, por muitas vezes, deixado de lado em nosso ambiente escolar”.

Relato 4: “As palestras ministradas pelas formadoras contribuíram de forma significativa no aprofundamento dos meus conhecimentos sobre o tema abordado, possibilitando ressignificar as minhas práticas pedagógicas”.

Relato 5: “estou extremamente grata às formadoras Flávia e Merinha por proporcionar à equipe JPA [João Pedro de Aguiar] esse estudo de profunda relevância, que nos levam a reflexões tão pertinentes, com riqueza de detalhes, que nos levou a ter um olhar mais cuidadoso com nossas crianças com relação ao racismo, muitas vezes ignorados ou por falta de conhecimento amplo do tema”.

Imagem 2 – Registros da professora formadora Rosemary e dos comentários das cursistas no aplicativo Google Meet



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Esses e tantos outros relatos avaliativos recebidos e que tratam sobre a experiência da formação construída com nosso grupo de trabalho nos apontam para o êxito e a relevância do que constituímos coletivamente com o grupo de educadoras do CMEI João Pedro de Aguiar.

Considerações finais

Conforme alguns relatos, é possível constatar que a formação foi bem aproveitada e impactou o pensamento de boa parte das cursistas, visto que muitas delas relataram ter essa lacuna de formação em seus estudos. Portanto, ao tratarmos do tema, muitas passaram a discutir e a conhecer a temática pela primeira vez em suas trajetórias. Mesmo quando as formações continuadas são anualmente oferecidas pela Secretaria de Educação, não é unânime o interesse e a responsabilidade em participar. Entretanto, a partir da proposta direta da própria escola, muitas educadoras se interessaram pela temática, pois perceberam a urgência e a necessidade em repensar suas práticas.

A formação buscou enfatizar que ações educacionais antirracistas no interior do nosso CMEI precisam ser mais sistemáticas, assumindo vigor curricular e institucional, e não práticas isoladas advindas de alguns poucos profissionais. Durante toda a formação, nosso objetivo foi desvelar o racismo como uma prática que constitui o imaginário social no nosso país e, como tal, ele está presente nas escolhas curriculares que realizamos e na prioridade de temáticas e projetos desenvolvidos.

A formação abordou o tema e as propostas práticas de implementação da LDB, além de um processo de autorreflexão e de autoconhecimento. Esse seria o pontapé inicial, já que não mudamos nosso desempenho se não repensarmos nossas ações e sem sermos tocados sensivelmente pelas mazelas que o racismo causa cotidianamente em nossa sociedade, especialmente em nossas crianças.

Referências

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 380-397, set./dez. 2017.

DE MENEZES, F. M.; DE MELO, C. V.; DOS SANTOS, E. C. R. EDUCAÇÃO INFANTIL ÉTNICO-RACIAL NAS NARRATIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CRIANÇA PEQUENA ETHNIC-RACIAL CHILDREN EDUCATION IN THE PUBLIC POLICY NARRATIVES FOR THE SMALL CHILD. **RevistAleph**, n. 31, 2018.



RODRIGUES, C. C. Produção de substâncias, revelação e outras armadilhas no combate ao racismo no Brasil contemporâneo. **Sociedade e Cultura**, v. 13, n. 1, p. 125-136, 2010.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SOUZA, M. A. Por uma educação antirracista desde a creche!. In: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G (orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?:** Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 91-116.

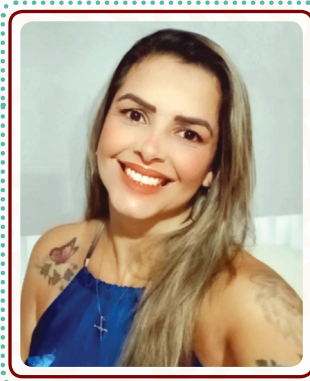




Sou professora de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória há 15 anos. Esse papel me permite vivenciar e experienciar com os pequenos novas aventuras e descobertas todos os dias. Sou mãe e mulher que sonha todos os dias com um futuro melhor para todas as crianças. Mestranda em Educação Física, estudo Danças Populares na Educação Infantil. Acredito na força e no potencial do trabalho com a Cultura Popular como forma de valorizar e de respeitar a riqueza cultural presente em nosso país. Valorizando o protagonismo infantil, acredito no

potencial das crianças de produzir cultura e de nos ensinar, a cada dia, a arte de viver sem preconceito e sem discriminação.

Sou professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Vitória há 10 anos, trabalhando e me encantando na Educação Infantil. Estou em processo formativo contínuo como professora e pessoa e simultaneamente tentando proporcionar essas novas experiências potencializadoras para as crianças se perceberem no mundo e do mundo. Meu perfil de trabalho busca ouvir a criança em propostas lúdicas que perpassam por várias linguagens.



DANÇAS POPULARES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafaela Faria Fávero
Michelle Cristina Duarte Gomes
CMEI Maria Nazareth Menegueli
DOI: 10.52695/978-65-88977-94-14

Introdução

O presente relato de experiência é um recorte de uma pesquisa de mestrado intitulada *Desafios e possibilidades para a mediação pedagógica com as Danças Populares no contexto da Educação Infantil*, desenvolvida entre os meses de julho a dezembro de 2021 no CMEI

Maria Nazareth Menegueli (MNM). Nessa pesquisa, foram realizadas intervenções pedagógicas pela professora pesquisadora em conjunto com a professora de Educação Física (colaboradora) na turma de Grupo 6 (crianças de cinco anos de idade) tendo como foco o trabalho com as Danças Populares.

O trabalho com a dança na Educação Infantil, na maioria das vezes, traz essa manifestação cultural de uma forma pontual, ou seja, aparecendo somente em datas comemorativas (Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia da Família e festas de final de ano, por exemplo), por meio de gestos coreografados e que inibem ações autorais e criativas das crianças, destoando da dinâmica curricular presente na Educação Infantil, que pressupõe a articulação dessa prática com outras áreas do conhecimento, linguagens e sujeitos. Em relação ao trabalho com a Dança na Educação Infantil, destacamos:

Outra possibilidade potente que se apresenta como manifestação artística e cultural na linguagem corporal é a dança, para ampliar o repertório na produção de movimentos que podem ser improvisados a partir da expressividade da criança nos processos de criação de textos, que não se restringem às letras, mas que traçam desenhos nos tempos e nos espaços da Educação Infantil (VITÓRIA, 2020, p. 89).

Levando isso em consideração, em nosso trabalho com as Danças Populares, procuramos a construção de um currículo pautado no respeito à criança como protagonista em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Isso implica valorizar suas falas, interesses, necessidades e produções, e possibilitar o acesso a experiências diversificadas de aprendizagem, tratando-as como pessoas que são. Faz-se necessário construir espaços, tempos, situações, relações que permitam à criança o acesso à cultura que procuramos socializar (MARQUES, 2017, p. 157).

A escolha pelas Danças Populares deu-se por alguns fatores. Podemos ressaltar a maior possibilidade que elas possuem de articulação com outras áreas do conhecimento e com as linguagens presentes no interior do CEMEI a partir do momento que trazem para a discussão elementos

como as questões étnico-raciais, questões de gênero e principalmente uma valorização da cultura popular que muitas vezes é deixada de lado devido à valorização do conhecimento dito científico em detrimento do conhecimento popular. Com relação a esses pontos, o documento municipal da rede educação de Vitória, *Diretrizes Curriculares Educação Infantil* (VITÓRIA, 2020, p. 89) pontua que,

Nessa perspectiva, compreendemos que as questões culturais, sociais e políticas, como racismo, intolerância religiosa, dentre outras, devem ser problematizadas e imbricadas nas experiências curriculares, no que tange à diversidade, valorização cultural, identidade, saberes e práticas das crianças, das famílias, dos profissionais, das pessoas da comunidade local.

Rodrigues (2015) ressalta também alguns pontos fundamentais para a escolha das danças populares: esse tipo de manifestação cultural permite o dançar coletivo; por meio delas podemos abrir a discussão sobre a cultura de um povo em determinada época histórica; elas permitem a recriação de movimentos e a compreensão dos seus significados, além de instanciarem experiência com uma dança diferente daquelas que as crianças assistem na TV.

O recorte da pesquisa de mestrado que consta neste relato de experiência diz respeito ao trabalho realizado com o Congo, uma dança tipicamente capixaba. A escolha dessa manifestação popular deu-se pelo fato dela ter sido, na atividade posta em prática, aquela que as crianças mais demonstraram interesse e na qual surgiram questões étnico-raciais importantes para discussão e aprofundamento.

Durante a pesquisa, tentamos realizar uma forma diferente de trabalhar a dança com os pequenos, uma maneira contextualizada e em articulação com as demais linguagens presentes na dinâmica curricular da Educação Infantil. Assim, a ação não foi realizada somente com a vivência da dança em si, mas com outras estratégias metodológicas que aproximam e unem as linguagens em torno de um objetivo, que é a valorização da cultura popular e do respeito às diferentes culturas, sempre levando em consideração o protagonismo da criança.

Assim, utilizamos, durante as mediações pedagógicas, a contação de histórias, brincadeiras, releituras de obras de arte, produções artísticas,

produções coreográficas valorizando o protagonismo infantil e interações com outras turmas do CMEI.

Desenvolvimento das mediações com o Congo

Iniciamos o trabalho com o Congo, uma manifestação cultural que conta a história de povos africano em solo capixaba, utilizando a contação de histórias com o uso de imagens impressas. A história contada pela professora foi a partir da vinda dos africanos para o Brasil. Os africanos escravizados trouxeram com eles elementos da sua cultura e, para este texto, queremos destacar algumas falas das crianças reproduzindo contextos preconceituosos e que nós educadoras tivemos o olhar sensível sobre esses comportamentos e relações a partir da formação *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Diálogos com a Literatura Afro-Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças Populares*, do qual participamos simultaneamente à pesquisa. Após iniciar a história dos africanos com a atividade referente ao Congo, uma criança negra disse: *eu hein, negro não é de Deus!* (Vamos chama-la de Criança A, já que ela aparecerá em outros momentos do nosso trabalho). Enquanto outros educandos diziam com orgulho que em sua família havia negros, a Criança A claramente ficava desconfortável com o assunto, repetindo expressões como *tá amarrado* e *Deus é mais*.

Continuando, trouxemos o contexto do Congo com suas características, instrumentos e formas de dançar. Reforçamos a história com o auxílio de um vídeo que também contava essa vinda dos africanos e da sua manifestação cultural, principalmente em solo capixaba. Foram apresentados às crianças os instrumentos utilizados em uma roda de Congo, bem como as vestimentas e máscaras. Aplicando outra linguagem presente na Educação Infantil, fizemos uma brincadeira em que os educandos teriam que procurar os instrumentos musicais que estavam escondidos na sala. Um fato interessante é que, apesar da Criança A sempre se posicionar com preconceito nas histórias, a sua postura positiva foi a mesma na maioria das atividades. Ela não se recusou a participar das aulas e seu envolvimento nas propostas foi com entusiasmo, assim como o dos outros pequenos.

Após essa contextualização, realizamos uma roda de Congo aprovei-

tando os passos básicos que foram visualizados nos vídeos e reproduzidos pela professora. A partir dessa movimentação inicial e evidenciando o protagonismo infantil, as crianças foram incentivadas a criar outros passos e movimentações para que a roda de Congo fluísse de uma forma bem divertida e dinâmica. Também recorremos a outras linguagens e formas de trabalhar essa manifestação cultural: realizamos uma brincadeira que denominamos *pique tambor*. Nessa atividade, as crianças deveriam correr do pegador ao ritmo das batidas do instrumento. Quando o tambor parasse, elas não poderiam se movimentar.

Ressaltamos a importância da utilização de várias linguagens e estratégias metodológicas para o trabalho com uma única dança popular. Essa metodologia fez com que as crianças ficassem mais envolvidas com a dança em questão, já que elas demonstraram bastante interesse durante várias aulas na mesma manifestação cultural. Dessa forma, valendo-se de outras linguagens, realizamos uma produção artística com as crianças para a confecção de um estandarte que seria usado durante a apresentação do Congo.

A partir da apresentação de imagens de alguns exemplos de estandartes como elemento da Congada representando o grupo de dança com símbolos, nomes e cores, trabalhamos quais as características que representariam a turma. Em conversa para a construção da mediação, as crianças se autodescreveram como *animadas*, *dançarinas* e *bastante agitadas*. Cada um teve sua participação e contribuição. O nome escolhido para o estandarte foi o do próprio CMEI, Maria Nazareth Menegueli. Segundo os pequenos, a escola representa a turma e lá elas aprenderam o que precisam para dançar o Congo. Além disso, símbolos como o tambor, a casaca e algumas crianças dançando também foram desenhados no estandarte.

Uma das mediações pedagógicas foi a releitura de obras de arte

Mantendo as diferentes propostas mediadoras, aprofundamos o conteúdo, que se mostrou de grande potência para trabalhar o protagonismo infantil, agora de forma interdisciplinar com as aulas de Arte. Utilizamos como metodologia a releitura, ao entendermos que:

Reler uma obra de arte é, antes de tudo, ler novamente a obra buscando uma nova interpretação, sem se desviar por completo do original. Podemos fazer uma releitura utilizando uma referência artística e, por meio dela, dar origem a uma nova produção, reinterpretando-a. A releitura de uma obra de arte é a criação de uma nova obra, tendo como referência uma obra anterior para dar a essa nova obra outro sentido, acrescentando a ela um toque pessoal, de acordo com as próprias experiências. Não se trata absolutamente de uma falsificação ou de uma cópia (IPHOTOCHANNEL, n.p).

Após a apresentação das obras de arte *Banda de Congo na Casa da Memória* e *Congo*, ambas da artista Angela Gomes, fazendo um paralelo com a história contada sobre o tema, conversamos sobre como seria uma obra de arte representando o Congo atualmente. Algumas pontuações foram levantadas pelas crianças acerca das diferenças das obras de arte com a atualidade: as ruas asfaltadas, as casas, as poucas árvores. Com as observações dos pequenos, escolhemos juntos qual obra seria selecionada para fazermos uma releitura. Na produção, os educandos representaram com desenhos as características apontadas para traduzir uma roda de Congo na atualidade e na região em que moram. Destacamos que eles se autodesenharam dançando com os elementos do Congo de suas escolhas para colar em sobreposição na tela. Durante a atividade da releitura, as crianças relataram que, devido à pandemia, elas não têm visto apresentações de Congo e algumas nem sabiam que, na região, havia uma banda de Congo chamada *Amores da lua*, do Bairro Santa Marta, região próxima ao CMEI. Dessa forma, a releitura foi baseada no cenário apresentado na obra de arte, caracterizado pelos pequenos como fazenda ou roça, e na cidade onde moram, conhecida por eles.

Ainda na aula de Arte, contextualizamos, com o auxílio de vídeos e imagens, o *Congo de Máscaras de Roda d'água*, uma manifestação cultural capixaba na qual personagens negras que estavam na situação de escravizadas precisavam preservar sua identidade durante a realização de festividades. Os participantes utilizavam máscaras de papel machê confeccionadas por eles e tinham como protagonista o *João Bananeira*, uma personagem que, além da máscara, usava uma roupa confeccionada com folhas de bananeira.

Ainda empregando diferentes linguagens para o trabalho com as danças populares, fizemos, na aula de Educação Física, uma brincadeira de pega-pega com uma máscara similar a do personagem *João Bananeira*. Com um pedaço de tecido de chita, trabalhamos e criamos os movimentos da dança experimentados pelas crianças desde o início do tema.

Além disso, foram produzidas duas máscaras de papel machê manipulando bexigas como modelagem. Para a vivência da dança e apresentação cultural, as crianças e a professora de Arte confeccionaram máscaras com diversos tipos de colagens. Cada uma produziu a sua com as cores e os materiais escolhidos por elas. Com a produção das máscaras, finalizamos as fantasias para vivenciar o Carnaval de Congo de Máscaras. Após a confecção do *João Bananeira* para a exposição, as crianças pediram uma fantasia para a apresentação cultural. Durante a criação, algumas delas ficaram receosas e com medo do imaginário sobre a figura do homem mascarado, no entanto, é importante ressaltar que essas crianças esboçaram medo, diferente da Criança A, que sempre fazia referências com falas preconceituosas, destacando a religiosidade. Fomos novamente trabalhando a história do Congo de Máscaras e do *João Bananeira* culturalmente criados, conseguindo reverter o preconceito estabelecido sobre a imagem e fazer com que todos os educandos participassem da experiência e da apresentação.

Ainda considerando o interesse e as curiosidades das crianças pelo tema, a casaca foi o instrumento que mais chamou atenção dentre aqueles apresentados. Trouxemos a produção da casaca com materiais alternativos. Os pequenos pintaram o papelão simbolizando o homem/boneco e depois colocamos uma mangueira flexível que contém ondulações, possibilitando a produção de som similar à casaca. Durante a pintura dos homens/bonecos, os educandos tiveram a liberdade de conduzir conforme a sua criatividade o resultado. Foram várias representações de estereótipos do imaginário infantil, algumas delas com claros padrões estéticos. Assim como as máscaras, após a produção e a experimentação do instrumento, as crianças levaram seus materiais para casa para compartilhar com a família a temática trabalhada em sala.

Prosseguindo, planejamos fazer o que chamamos de *Puxada de Congo*. Utilizamos esse nome entendendo que iríamos passar pelos corredores

do CMEI *puxando* as crianças das outras turmas para participarem da roda de Congo, fazendo assim uma relação com a *Puxada do Mastro*, que é um ritual característico realizado durante a manifestação cultural do Congo. Usamos o estandarte construído pelos educandos e outros elementos já experimentados por eles em aula, como os tambores e a casaca. Anteriormente, ouvimos a música que utilizaríamos para a puxada, intitulada *Quebra quebra gabirola*, do artista Francisco Goulart, e fizemos uma preparação ritmada com eles cantando a música e tocando os instrumentos, já que os pequenos efetuariam toda a parte sonora da puxada. As professoras começaram a puxada no final da escola, na última sala, e foram se deslocando pelos corredores, parando de porta em porta, convidando as outras turmas a participarem. Porém, devido à organização escolar, somente os Grupos 6 puderam participar da atividade. Ao parar na porta das outras turmas, havia uma pequena apresentação do Congo. O ponto de chegada foi em frente ao palco, no espaço maior da escola, onde ocorreu a oficina de Congo.

Durante a oficina, as crianças puderam mostrar o que tinham aprendido sobre o Congo durante as mediações. Então, utilizamos a estratégia de fazer algumas perguntas sobre essa manifestação popular para que elas pudessem responder. Assim, os pequenos começaram a se sentirem à vontade e iniciaram as falas a respeito das características do Congo (instrumentos, origem, o porquê de serem utilizadas as máscaras etc.). Foi um momento muito valioso, pois os educandos que estavam participando da oficina sentiram-se curiosos e demonstraram bastante interesse na temática. Após essa parte introdutória, passamos para a roda de Congo propriamente dita. Algumas crianças foram ao centro do círculo e demonstraram alguns passos e fomos incentivando as demais a criarem novos passos também. A oficina prática fluiu com bastante empolgação.

Imagem 1 – Oficina de Congo



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Dando continuidade ao trabalho paralelo interdisciplinar com a disciplina de Arte e com o projeto institucional do CMEI na temática 2 do segundo semestre, o grupo 6, participante da pesquisa, dançou o Congo na apresentação cultural. Nessa apresentação, utilizamos as vivências a partir do conteúdo do Congo, dando autonomia para as crianças apresentarem suas criações na configuração da dança. Como elementos, usamos o estandarte, as máscaras e o personagem *João Bananeira* produzidos durante as aulas junto aos instrumentos experimentados. Um elemento até então não empregado e que atraiu as meninas foi a saia rodada e colorida, que nitidamente configurou uma importante representação dessa manifestação cultural, trazendo empolgação e animação, além dos sentimentos já vividos em aula.

Durante a preparação para a apresentação, após ouvir e dançar as músicas com as crianças para a construção da autonomia e do protagonismo delas, decidimos que seriam interpretadas duas músicas: *Quebra quebra gabirola*, do artista Francisco Goulart, e *Congos do Espírito Santo*, do artista Martinho da Vila. A primeira representaria o Carnaval de Congo de Máscaras junto ao personagem *João Bananeira* e na outra não haveria utilização das máscaras, com uma canção que valorizava a estética do cabelo. Dessa forma, os meninos dançariam e tocariam os instrumentos e as meninas participariam dançando com a utilização das saias e com os cabelos soltos.

A professora se organizou para, na entrada e chegada das crianças no CMEI, conversar com as famílias sobre a apresentação cultural e solicitar autorização para que as crianças soltassem os cabelos. Dentre os educandos que estavam presentes no dia da dança, nenhuma de suas famílias demonstrou reprovação à proposta feita pela docente, porém, destacamos que algumas alunas que têm o costume de ir com os cabelos presos para a escola não estavam presentes. Dessa forma, não podemos dimensionar a reação de todas as famílias. Além disso, a professora também não conseguiu contato com a família da Criança A, a mesma que, no decorrer da tarde, nos comoveria com alguns comportamentos.

Nesse dia, a professora Michelle estava organizando a escola para a apresentação enquanto a professora Rafaela estava com a turma preparando as crianças, trocando as roupas e soltando os cabelos das meninas conforme combinado. Durante essa preparação, a professora Rafaela foi surpreendida pela Criança A com a recusa de soltar o cabelo seguida de falas como *meu cabelo já está seco, meu cabelo é ruim e não dá para ficar com meu cabelo solto nunca*. A professora Rafaela chamou a professora Michelle na sala para que ambas pudessem intervir com a Criança A, pois foi surpreendente que as falas fossem as mesmas relatadas por outras docentes negras na formação, o que colaborou para que, de uma certa forma, pudéssemos entender o que a criança estava expondo verbalmente. Tratava-se de uma representação preconceituosa sobre os cabelos crespos, mas muito, além disso, ela estava reproduzindo vivências já impostas na sua infância e entrelaçadas à sua existência. Seu comportamento estava carregado dos padrões de beleza e de estética impostos pela hegemonia da estrutura racial na sociedade brasileira.

Mesmo após muitas tentativas com falas encorajadoras de beleza, de apropriação e de características da estética negra, ainda assim a criança não cedeu. As professoras disseram que também soltariam os cabelos para dançar e a Criança A, a mesma que a família não foi contactada na entrada, prontamente respondeu *mas claro, o cabelo de vocês é bom, pode soltar*, fala que nos imobilizou e nos deixou sem reação para tocar no assunto. Em uma última tentativa, combinamos de molhar o cabelo dela para ser solto. Ela aceitou, porém, a pequena se manteve incomodada durante todo o momento de espera para a apresentação, passando

as mãos no cabelo, segurando-os, tampando e se recusando a olhar no espelho da sala. Até que quando a professora Michelle veio chamar para a apresentação, ela disse chorando que *se fosse para dançar daquele jeito, ela pegava a bolsa dela e ia embora, porque daquele jeito ela não subia no palco*.

Entendemos que aquele contexto não seria resolvido em minutos. Decidimos prender o cabelo da menina para que ela pudesse ficar à vontade na apresentação cultural. Durante todo o evento, a Criança A, mesmo com os cabelos presos, demonstrou inquietação pelas outras meninas estarem de cabelo solto e ela não. Nos momentos em que a música destacava soltar os cabelos e as meninas faziam essa representação, ela se constrangia. Em alinhamento com as diretrizes de dar voz à criança e de planejar conteúdos que trazem as experiências infantis como ponto de partida, a professora colaboradora levou o acontecido às outras docentes dinamizadoras da escola para desenvolverem, como temática 3, as relações étnico-raciais, indo além da pesquisa aqui realizada.

Imagem 2 – Apresentação do Congo



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Vale ressaltar que a apresentação não foi estigmatizada em passos coreografados. As crianças tinham liberdade para dançar e expressar seus movimentos construídos durante as aulas. Elas mesmas que decidiram quem ficaria com o estandarte, quem seria o *João Bananeira* e qual instrumento iriam usar. A proposta das professoras era trazer, para o palco do CMEI e para os demais participantes da comunidade escolar, uma apresentação cultural de protagonismo infantil com liberdade e sem controle dos corpos, em que os alunos soubessem o que estão dançando e compreendessem o seu contexto cultural na comunidade.

Considerações Finais

O Congo, manifestação cultural de origem afro-brasileira e tipicamente capixaba, revelou-se bastante potente durante as mediações com os pequenos. Para além, acreditamos que as demais danças populares também possuem essa potência, desde que sejam trabalhadas de forma integrada na dinâmica curricular da Educação Infantil, utilizando-se das diversas linguagens que compõem essa etapa da Educação Básica.

Levando-se em consideração que a Educação Infantil não está dividida por disciplinas, o trabalho com os campos de experiência descritos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) deve ser realizado de forma integrada e sem fragmentações, não esquecendo o protagonismo infantil como o centro dessa prática. Dessa forma, acreditamos que a utilização de diversas linguagens durante o trabalho realizado proporcionou uma riqueza de experiências para as crianças, em que algumas questões foram levantadas. Dentre elas, destacamos as questões étnico-raciais.

Infelizmente, o preconceito ainda se faz presente durante o trabalho com a cultura popular e alguns pontos aparecem como barreiras para o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana. Percebemos a reprodução do racismo religioso e do preconceito racial de forma muito acentuada durante o trabalho realizado por meio de falas e de atitudes de algumas crianças. Ressaltamos aqui o comportamento da Criança A relatado durante o texto, que demonstrou preconceito em relação à cultura negra e principalmente no episódio ocorrido durante a apresen-

tação cultural. Percebemos que o estereótipo de beleza preconizado pela sociedade em uma cultura eurocentrada produz reações nas crianças negras, pois elas não se percebem representadas e nem valorizadas na sua estética. Como consequência, as alunas negras sentem-se inferiorizadas por não apresentarem as características que são tidas como belas. Situações como essas mostram a importância de se trabalhar a beleza da cultura afro-brasileira e africana por meio de um currículo decolonial, com valorização de elementos que vão além do padrão europeu imposto a nós como superior.

Além disso, destacamos que tentamos conduzir a situação mencionada da melhor forma possível, já que o ocorrido nos deixou sem reação, apesar de toda discussão sobre a desvalorização da cultura negra e o preconceito que os negros sofrem diariamente. Sendo assim, acreditamos que uma proposta de trabalho que valorize a cultura afro-brasileira e africana, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mostra-se bastante potente para a realização de mediações em que o protagonismo infantil seja evidenciado, levando em consideração questões de respeito à diversidade étnica e cultural existente em nosso país.

Referências

MARQUES, A. C. T. L. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Revista Educação**, v. 42, n. 1, p. 149-162, jan./abr. 2017.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES**, Vitória: Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), 2020.

RODRIGUES, R. M. Conhecendo o mundo na escola: uma intervenção com a Dança na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 80-90, mar. 2015.

Sou professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Vitória há 10 anos, trabalhando e me encantando na Educação Infantil. Estou em processo formativo contínuo como professora e pessoa e simultaneamente tentando proporcionar essas novas experiências potencializadoras para as crianças se perceberem no mundo e do mundo. Meu perfil de trabalho busca ouvir a criança em propostas lúdicas que perpassam por várias linguagens.



Sou uma mulher preta e com muito orgulho! Nos meus projetos educacionais, procuro desenvolver ações que trabalhem as questões étnico-raciais, pois acredito que, dessa forma, planta-se uma sementinha na mente do aluno que transforma a criança em um grande cidadão, pois ele irá pensar mais no próximo. Sou professora da Educação Infantil no Município de Vitória/ES desde 1995, graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-graduada em psicopedagogia pela Centro de Estudos Avançados

em Pós-Graduação e Pesquisa (CESAP). Desde 1997, atuo no Centro Municipal de Ensino infantil Maria Nazareth Menegueli como PEB I e também como dinamizadora de Artes.

O IMAGINÁRIO DO PEQUENO PRÍNCIPE PRETO EM ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROTAGONISMO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Michelle Cristina Duarte Gomes
Fátima Rogéria Sá Silva Gomes
CMEI Maria Nazareth Menegueli

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.5

Este texto é um relato de experiência acerca do projeto institucional *Tudo que não invento é falso*, do Centro Municipal de Ensino Infantil (CMEI) Maria Nazareth Menegueli, realizado por meio de um trabalho

interdisciplinar de Educação Física e Artes no turno vespertino, com os grupos de crianças de 3 aos 6 anos de idade (e que foi potencializado pelo protagonismo infantil). Durante o segundo semestre de 2021, já havia um trabalho de cada uma das professoras dessa disciplina com a temática orientada pelo referido projeto, porém, a partir da identificação de uma possibilidade de proposta pedagógica, os planejamentos e todos os conteúdos de aulas foram alinhados de forma que um completava o outro, envolvendo as aulas de ambas as docentes em sua integralidade.

Com Santos (2009), assumimos que é importante nos livrarmos dos saberes que fragilizam a vida, invisibilizam modos de existir e hierarquizam os seres e os saberes, desperdiçando as experiências que potencializam o protagonismo na Educação Infantil. É uma ação coletiva de contínua construção de subjetividades expressivas e insurgentes.

A ideia de proposição de experiências pedagógicas sensíveis às crianças e aos profissionais da educação em diálogo permanente faz parte do processo educativo produzido no CMEI Maria Nazareth Menegueli. Nesse sentido, observamos a necessidade de promover espaços/tempos curriculares que produzam cada vez mais a integração entre as linguagens na relação com as ciências, com a inventividade, criatividade e imaginação, podendo ser essa ação disparadora de uma densa produção de experiências sensíveis e expressivas, amplas e integrais, no que diz respeito às experiências das crianças no/com o mundo.

Isso se consolida na perspectiva do falar e de assumir a fala do outro como aquele capaz de protagonizar, de promover novas geografias éticas, estéticas e políticas, de ser ouvido e de ouvir, criando condições para que tantos outros produzam e escutem as vozes que ecoam nas gestualidades, nos movimentos corriqueiros, nas escolhas que levam às produções de infinitos sentidos. Tratam-se de produções curriculares planejadas nos encontros educativos, por meio de uma ativação da docência como força criativa.

O lugar antropológico para nós se dá aqui, nas experiências cotidianas propostas por nós do CMEI. São as experiências da existência das crianças que marcam os seus corpos. Elas se cruzam com os nossos desejos e com as nossas expectativas como docentes, pois insistimos em disponibilizar experiências e conhecimentos historicamente acumulados

como meio de autoconhecimento. Contudo, sabemos que acessar esses conhecimentos se faz ao passo que tomamos consciência e intervimos nele, rompendo ou transformando-o, pois todos nós somos produtos/produtores(as) de culturas e promotores da vida e dos saberes, portanto, experienciar saberes também é produzi-los.

Em alinhamento com as diretrizes de escutar as vozes das crianças e de planejar conteúdos que buscam as experiências infantis como ponto de partida e entendendo o projeto institucional da escola e o contexto de liberdade para o desenvolvimento de experiências e práticas pedagógicas, a temática 3 do projeto institucional *Tudo que não invento é falso* destacou as questões das relações étnico-raciais. Um fato ocorrido no cotidiano do CMEI e a participação das professoras de Educação Física e Artes, respectivamente Michelle e Rogéria, na formação continuada intitulada *Relações Étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares* foi fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

A cultura afro-brasileira e africana foi o tema principal de toda a contextualização da temática 2, pois levantou questões sugeridas durante as aulas e que geraram desinformação e preconceitos estabelecidos pelo racismo estrutural reproduzido pelas crianças.

O replanejamento das aulas surgiu de uma situação protagonizada por uma criança do Grupo 6 em uma apresentação cultural sobre o *Carnaval de Congo de Máscaras*¹ junto com *João Bananeira*², ações da temática 2 do projeto: *As diferenças*. Como proposta para a apresentação, a professora de Educação Física pediu às meninas que elas soltassem os cabelos, para incentivar e valorizar uma referência e característica da estética negra.

Quando solicitada para soltar os cabelos, a criança se recusou, reproduzindo falas como *meu cabelo já está seco, meu cabelo é ruim e não dá para ficar com meu cabelo solto nunca*, o que nos causou surpresa. Ao relatar esse acontecimento em um dos encontros da formação citada, as

1 Manifestação da cultura popular capixaba que acontece em Roda d'água, região rural de Cariacica/ES.

2 Personagem principal do congo de Roda d'água.

reflexões levantadas coletivamente colaboraram para que, de certa forma, pudéssemos entender que a aluna estava reproduzindo verbalmente falas preconceituosas e, além disso, que ela vive essas relações na sua infância e de forma entrelaçada à sua existência. Seu comportamento estava carregado dos padrões de beleza impostos pelos adultos, pela sociedade, pela mídia e até mesmo pela escola, levando-a a acreditar que seus cabelos crespos não são bonitos.

Mesmo com falas encorajadoras de beleza, de apropriação e de características positivas acerca da cultura negra, a criança ainda assim não cedeu. A professora de Educação Física disse que também soltaria os cabelos para dançar e a criança prontamente respondeu, *mas claro, o cabelo de vocês é bom, pode soltar*, fala que imobilizou a professora e a fez se sentir sem propriedade para falar do assunto. Em uma última tentativa, combinamos de molhar o cabelo dela para ser solto, ela aceitou, porém se manteve incomodada durante todo o momento de espera para a apresentação, passando as mãos no cabelo, segurando-os, tampando-o e não se olhava no espelho da sala. Quando a chamamos para a apresentação, a criança disse chorando que *se fosse para dançar daquele jeito, ela pegava a bolsa dela e ia embora, porque daquele jeito ela não subia no palco*. Entendemos que aquele contexto não seria resolvido em minutos e então decidimos prender o cabelo da menina para que ela pudesse ficar à vontade na apresentação cultural.

Para finalizar nossas colocações sobre esse caso, durante toda a apresentação, mesmo com os cabelos presos, a criança demonstrou inquietação pelas outras meninas estarem de cabelo solto. Nos momentos em que a música destacava *solte os cabelos*, as outras meninas faziam essa representação e ela se constrangia.

Após a apresentação, ao se encontrar com a professora de Artes, que é negra e também participava do curso de formação, a professora de Educação Física, incomodada com o acontecido, convidou-a a aprofundar a temática 3 do projeto institucional com o conteúdo que estavam estudando nos encontros formativos por achar que não tinha propriedade para trabalhar as questões étnico-raciais com as crianças de forma realista, pois era branca. Isso traria a possibilidade da criança se ver e se reconhecer no outro enquanto indivíduo participante de um grupo.

Assim, em um dos corredores do CMEI, Michelle abordou Rogéria e relatou o ocorrido com a criança do grupo 6. A professora de Artes ficou um pouco perplexa com o assunto, mas, diante do pedido de ajuda, pensou de que modo poderia contribuir. Lembrou-se do seu acervo de livros particular, que contém literaturas para abordar as relações étnico-raciais, daí a ideia de utilizar a contação de história. Imediatamente a proposta foi aprovada, faltava escolher a história.

A professora de Artes apresentou o livro *O Pequeno Príncipe Preto*, do autor Rodrigo França, como proposta para desenvolver as práticas pedagógicas, pois ele trabalha como eixo central a identidade, a representatividade e o pertencimento à cultura negra. Outro livro com a mesma abordagem é *Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas*, do autor Rogério Andrade Barbosa, também de sua coleção particular, que, naquele momento, estava em uma das atividades propostas da formação continuada.

Começamos um trabalho de construção positiva do ser negro, da identidade negra, com atividades de contação, ao ar livre, das histórias *O Pequeno Príncipe Preto* e *Este é o meu cabelo*, do autor Gió Araújo. Utilizamos também as músicas: *A Baobá* (<https://www.youtube.com/watch?v=czVQF1jFXPo&t=6s>), *Raízes* (<https://www.youtube.com/watch?v=a-xqAuyzxcY>) *Menina Pretinha* (<https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>) e *Seu Cabelo* (<https://www.youtube.com/watch?v=L0oFmblzAs>). Fizemos também confecções de desenhos do cabelo com todos os grupos.

Rogéria preparou alguns materiais para a contação de história, como bonecos pretos, que também fazem parte de sua coleção particular, mas antes teve uma conversa informal com as crianças sobre o assunto das narrativas. Ela contou a história *Este é o meu cabelo* e, em seguida, a história *O Pequeno Príncipe Preto*, fazendo a utilização do rádio, pois, enquanto mostrava a imagem do livro, as crianças ouviam o resumo da história. Ao término, colocou algumas músicas que versam sobre as diferenças. Depois houve outras conversas espontâneas sobre a história, nas quais a docente perguntava o que os alunos entenderam sobre o assunto. Uns falaram que *devemos respeitar os coleguinhas*, outros falaram que *não se deve deixar de brincar com o amiguinho só porque tem a cor da pele diferente, cada um tem o cabelo que quer ter*.



Na contação de história, a criança que protagonizou a situação inicial deste texto fazia movimentos corporais e olhares que demonstravam desconforto, mesmo ela não estando exposta diretamente. Outro momento que destacamos nessa ação foi um menino que disse que não iria brincar de boneca após a professora de Artes colocar bonecos pretos ao seu lado, como podemos ver na foto a seguir. Entretanto, durante a mediação, essa criança foi se aproximando do boneco e, no final, estava brincando.

Imagem 1 – Contação de história



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Depois dessa introdução, estruturamos as aulas. A cada semana, o Pequeno Príncipe visitou um planeta citado na história e, por fim, um corpo celeste inventado pelas professoras. Para visitar os astros com sua pipa em um vento forte, o príncipe levava a semente da árvore Baobá (aqui representada pela semente de girassol devido a facilidade de manipulação por todas as crianças) e, para contextualizar, adicionamos, aos planetas, uma palavra e culinária de origem africana e uma brincadeira do livro *Ndule Ndule*. Na culinária, trabalhamos o quiabo, a mandioca, o fubá, o cuscuz, a canjiquinha, a banana e a melancia, que foram oferecidos no cardápio do CMEI.

Dentre as várias palavras de origem africana, a que despertou maior interesse nas crianças foi UBUNTU, pela qual exploramos a união e o



respeito ao próximo utilizando imagens que representam esses valores. Instigamos as crianças a falarem como era o dia a dia delas e de que maneiras o UBUNTU poderia ser colocado em nossas ações: serem amigos uns dos outros, ajudarem as pessoas e brincarem juntas, são alguns por exemplo.

Em todo o percurso das experiências, tivemos músicas temáticas em cada planeta para trabalhar a dança com as crianças, além de haver um boneco do Pequeno Príncipe Preto e um planeta construído para representação. Os planetas visitados conforme a história foram *O Planeta do Príncipe e da Baobá*, *o Planeta Terra* e *o Planeta do Rei*. O planeta criado para a continuação da contação foi *O planeta África*.

Para início da viagem pelos planetas, decoramos a sala de Educação Física com estrelas e nuvens fluorescentes, pipas, luz negra e, conforme demais corpos celestes eram descobertos, eles eram pregados no nosso espaço. Escurecemos a sala para começar a história contada e para a apresentação da ludicidade e imaginação do tema.

Em todas as aulas de artes, nas viagens, o príncipe era sempre representado por um boneco negro e um planeta com a Baobá. Certa vez que a professora entrou na sala do Grupo 4, uma das crianças perguntou: *outra vez esse Príncipe Preto*. Então Rogéria questionou: *por que outra vez?* E a criança respondeu: *ele é feio*. Nesse momento, a professora indaga o porquê de ela achá-lo feio, contudo, a criança disse que não sabia. Além das histórias, vale ressaltar que os pequenos também assistiram vídeos das músicas do grupo *Masaka Kids Africana*³ e *Cantigas*, de brincadeiras de roda e de jogo africano⁴.

Foram destacadas as características do Príncipe e a forma como ele se autorretrata no livro. Suas referências negras ajudaram nas conver-

3 We Go!Prince Mr.Masaka: <https://www.youtube.com/watch?v=Ms-Er0H1sgg>; Viva Africa: <https://www.youtube.com/watch?v=h9-r8We8xvw>; To Jerusalem By Master KG Feat Nomcebo & Burna Boy: <https://www.youtube.com/watch?v=TH4V-yHbJXk>.

4 Olélé moliba makasi - Chanson africaine pour les enfants: <https://www.youtube.com/watch?v=kd6ZTylHUx4>; Amawolé - Chanson africaine: https://www.youtube.com/watch?v=Uw3pprp_btw; Pata Pata - Comptine sud-africaine pour enfants: <https://www.youtube.com/watch?v=YRdlmaM-Uik>; Ediké diké cha la la comptine africaine pour enfants: <https://www.youtube.com/watch?v=C5ZtM4lwCi4>; Amina - Comptine à geste d'Afrique pour les petits: <https://www.youtube.com/watch?v=QCquKGq25c4>.

sas para a construção da identidade com as crianças. As diferenças e o respeito foram falas construtivas infantis durante as aulas de Artes e de Educação Física. Dentro do campo das Artes, foram realizadas pinturas para a construção da árvore Baobá e do cabelo do príncipe, usando a técnica do sopro.

Em Educação Física, o *mamba*⁵ foi trabalhado com brincadeiras de trezinho, fazendo uma fila como se fosse uma cobra, também, para representar esse animal, foram decorados dois flutuantes de piscina (macarrões), para as crianças passarem por baixo, dançarem juntas e com músicas que lembravam movimentos de cobra. As crianças nomearam uma das poucas árvores que temos no pátio como a nossa Baobá e nela fizemos várias interações, como abraçá-la para sentir paz e ficar alegre, escalar, balançar em um pneu, usar tecido circense e levar brinquedos diversos para brincar com ela. Produzimos pipas e cratecos de papel para fazer as viagens. Com as pipas, atravessamos uma *cama de gato* decorada com estrelas e nuvens.

Contamos a história da visita do Príncipe Preto ao Planeta do Rei usando imagens de reis africanos. Utilizamos vídeos com danças africanas⁶ com a proposta de reproduzir essa prática dentro da sala de aula. Nessas aulas, algumas crianças do Grupo 5 se recusaram a dançar por acharem feio.

As crianças também viram dois vídeos documentários sobre o povo Ndebele *O Povo Ndebele, cores e traços* (https://www.youtube.com/watch?v=47rw_JuiM-w) e *Arte como identidade cultural – Esther Mahlangu* (<https://www.youtube.com/watch?v=veZMuT778YI>). A partir daí, foram realizadas atividades sobre a artista plástica sul-africana Esther Mahlangu, da nação Ndebele, com apropriação das imagens das suas obras e pintura de quadros e mosaicos baseados nas cores que ela costuma usar. Conversamos sobre as artes da nação Ndebele e mostramos a boneca confeccionada por eles.

5 Jogo apreciado na África do Sul. Seu nome faz referência a uma cobra venenosa, de corpo comprido e muito veloz.

6 <https://www.youtube.com/watch?v=V6Qr9IsdTw4> (A Dança Tradicional Africana | Mwana Afrika Oficina Cultural); https://www.youtube.com/watch?v=40vuc_WPEUs (Dança Tribal 4, Reino da Suazilândia, África Austral).

Durante as conversas, surgiram alguns questionamentos das crianças, como *porque só as mulheres pintam? Porque não são os homens que estão pintando as casas? Porque eles não estão ajudando elas? Como ela consegue pintar aquilo tudo usando uma pena?* A professora de Artes foi conduzindo o diálogo de forma que, ao responder às perguntas, também aguçava novas curiosidades.

Nas aulas de Educação Física, a visita ao Planeta do Rei trouxe brincadeiras em grupo e de comando, como, por exemplo, *o Rei mandou*, movimentos no espelho e estafeta em grupos. Também inserimos músicas das diversidades africanas para potencializar as vivências. Surgiram dúvidas se ainda existem reis e como são seus reinados. As questões foram sendo respondidas em uma pesquisa em sala, usando o *tablet* da professora. Para os bebês, levamos coroas, manto e músicas para brincadeiras.

Na visita do príncipe ao Planeta Terra, trabalhamos a identidade negra e as relações étnico-raciais. Como complementação, nas aulas de artes, as crianças conheceram a obra *Operários*, de Tarsila de Amaral, produziram um autorretrato a partir dessa pintura utilizando lápis e giz de tons de pele e realizaram a estamparia em aquarela com tema afro. O nosso trabalho era pautado em ouvir a criança para haver planejamentos que contemplassem o protagonismo infantil e, dessa forma, reescrever o projeto quando necessário. Ao ver a imagem e os lápis de vários tons de pele, uma menina do Grupo 6 observou que, na sala, cada um tinha uma cor diferente, o que possibilitou uma extensa conversa sobre cores e características, em que as crianças foram se identificando como participantes da diversidade. A dança também esteve presente no Planeta Terra durante as aulas de Educação Física por meio de suas várias formas de expressão, como o *reggae*, o *funk* e o *jazz*. Além disso, a capoeira e o maculelê também fizeram parte dessa etapa.

Por fim, o último planeta não faz parte da história do Pequeno Príncipe Preto, ele foi criado pelas professoras a partir das curiosidades das crianças. O Planeta África apresentou ao príncipe e às crianças diversas nações em um atro tão grande. Foram diferentes estilos de roupas e de brincadeiras tradicionais, de vivências com estilos de músicas e de danças diferenciadas. As descobertas de muitas origens étnicas africanas na nossa cultura despertaram, nas crianças, mais curiosidades, em outros

momentos, estranheza sobre a temática, porém, com o tempo estreito para a finalização do ano, não pudemos ampliar as conversas.

Ao fim do trabalho com essa temática, fizemos a exposição das produções das crianças e de fotos das propostas e materiais e uma apresentação cultural. Cada agrupamento representou um planeta visitado e tudo o que o Pequeno Príncipe Preto aprendeu com eles. O painel utilizado para fundo da apresentação foi confeccionado com a participação das crianças, pois elas pisaram sobre o tecido com tinta e elaboraram os planetas da história. As danças foram sendo construídas com todos, respeitando suas experiências e vivências. O tecido estampado anteriormente pelas crianças, em aula, constituiu o figurino usado por elas na apresentação da dança, como podemos observar na imagem a seguir.

Imagem 2 – Apresentação de maculelê



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Após um conteúdo tão potente e intenso realizado em apenas seis semanas e que nos movimentou integralmente, consideramos que não temos respostas prontas quando significamos a participação infantil no processo de ensino aprendizagem. Achar que está ajudando a criança na sua identidade, na verdade, pode estar tirando dela o direito de ser quem é ela na sua construção. Não podemos ignorar essas participações, indagações, curiosidades e imaginários no cotidiano das propostas

pedagógicas. Isso não é um processo fácil, porque ainda estamos em formação contínua buscando respostas para termos mais propriedade e segurança na hora de tratar de tais temas, tão significativos e importantes nas relações que são construídas cotidianamente. Reconhecemos que este é um caminho para a consolidação da escuta e, sobretudo, da identidade infantil nas relações étnico-raciais.

Percebemos que elementos relacionados à corporeidade e às artes podem contribuir para que as crianças construam imagens positivas sobre o ser negro/negra e que ainda há esperança em busca de valorização da cultura e da estética negra. Essa sementinha que nós educadoras plantamos nas crianças não colheremos agora, mas acreditamos que, futuramente, elas serão capazes aflorar e fazer desenvolver outras representatividades.

Referência

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina Isses, 2009.



Sonhadora e sorridente, sou professora de Educação Física na Educação Infantil desde 2013. Atuo nas prefeituras da Serra e de Vila Velha. Tenho grande paixão por contar histórias para as crianças e fazer das nossas aulas uma viagem ao mundo do faz de conta. Gosto de trabalhar com as diferentes linguagens (teatro, dança, música etc.) de forma que as crianças sejam protagonistas nesse contexto lúdico criado com elas.

BRINCADEIRAS HISTORIADAS COM O CONGO CAPIXABA

Fernanda Mendes Franco

CMEI Débora de Moraes Caitano – Dona Nina

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.6

O texto constitui relato de experiência pedagógica com brincadeiras historiadas desenvolvidas entre os meses de outubro e dezembro de 2021 com 31 crianças em duas turmas de Grupo 5 de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município da Serra/ES. Eu sou professora de Educação Física (EF) e atuo na Educação Infantil (EI) com crianças de dois a cinco anos nas prefeituras de Serra e Vila Velha. Atualmente, estou licenciada em Vila Velha por estar cursando mestrado em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo.

O Congo é muito relevante e presente no município da Serra. Apesar das crianças morarem nesse município, local onde o Congo é elemento integrante da cultura local, elas não o conheciam. Para trabalhar essa manifestação cultural, primeiro contou-se a história dela por meio de adaptações para as crianças de forma lúdica. Logo após, a história era recontada com a participação das crianças, que se tornavam as personagens, e posteriormente era vivenciada por meio de brincadeiras.

Acreditamos que estas são ações pertinentes a serem desenvolvidas pela Educação Física escolar: contribuir na propagação, continuidade e

ressignificação das culturas locais. Em nosso caso, a escolha do Congo foi importante para crianças ao proporcionar o contato com um elemento de cultura de seu município, além de fazer com que elas se apropriassem desse patrimônio por meio da valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Infelizmente, não é raro nos depararmos com situações de preconceitos nas nossas práticas, como criança não oferecer a mão para a outra por ser negra, comentários de uma criança sobre a outra por causa do cabelo ou a cor da pele, não poder ouvir e dançar ritmos ou estilos musicais devido à religião que a família pratica, entre outros casos. Ao perceber a necessidade de tratar esse tema tão essencial na sociedade, decidi abordá-lo em minhas aulas.

A formação sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil promovida pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF) em parceria com a Prefeitura Municipal de Vitória contribuiu na minha percepção sobre esse assunto. Felizmente, aprendi a desconstruir um preconceito que eu acreditava não ter. Ao nos relacionar com diálogo ou gestos com outras pessoas, percebo que, por vezes, atitudes racistas são tomadas despreziosamente.

Recorremos à literatura infantil que valoriza personagens negras como possibilidades para a ampliação dos referenciais de mundo e “estimular reflexões mais críticas sobre a temática racial” (ARAÚJO, 2017, p. 72). Isso se aproxima das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que defende que as instituições de Educação Infantil tenham propostas para assegurar o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). A ampliação dessa discussão étnico-social para os demais meses do ano, além de novembro, devido ao dia da Consciência Negra comemorado em 20 de novembro, apresenta-se fundamental para o rompimento com a restrição do calendário pedagógico.

Os objetivos dessa prática pedagógica foram: a) desenvolver uma prática pedagógica mediada pelas brincadeiras historiadas com valorização do protagonismo infantil; b) valorizar personagens negras e desconstruir estereótipos em que o negro exerce papel de subalternidade.

Trabalhamos duas histórias com as crianças: a história do Congo capixaba e o livro *Este é meu cabelo* (Gió Araújo). Histórias essas em que há a valorização da estética e da identidade negra voltadas para a temática da cultura afro-brasileira e africana. A obra *Este é meu cabelo*, inicialmente, não estava prevista nesse projeto. No entanto, no decorrer das aulas, houve a necessidade de um trabalho voltado para a temática dos cabelos a partir de falas e de reprodução de preconceitos raciais das crianças. Ao longo das aulas, deparamo-nos com a situação de uma menina que não aceitar seu próprio cabelo.

Brincadeiras historiadas

As aulas foram formuladas com brincadeiras historiadas, de modo que, ao desenvolver a contação de uma história, as crianças a vivenciaram por meio do teatro ao se tornarem as personagens e com brincadeiras relacionadas a cada parte dela.

O desenvolvimento da temática do Congo Capixaba foi marcado pela transposição didática, caracterizada pela seleção do conteúdo proposto para a escola de modo a transformá-lo para fins de ensino pedagógicos. Assim, o trabalho com o Congo representa uma transposição didática à medida que o assunto tratado foi desenvolvido nas aulas ludicamente para atender à demanda das crianças e suas especificidades de acordo com a sua maturidade. Houve a transformação dos saberes construídos socialmente em saberes escolares (LOPES; MACEDO, 2011).

Para a sistematização dessa manifestação cultural, englobamos sua história, música, passos e os instrumentos musicais que a compõem, sem perder a aproximação lúdica ao tema, fato primordial. O trabalho foi pautado na criação de brincadeiras para a tematização da história, realização de dramatizações, dança, música e construção e manejo dos instrumentos típicos dessa manifestação cultural. Nós utilizamos brincadeiras já conhecidas e a transformamos para as cenas da história, como a brincadeira de *pique pega* e *estátua*. Na verdade, cada cena da história foi vivenciada por meio de uma brincadeira, como podemos identificar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Sistematização das atividades

Trechos da história	Ações desenvolvidas / sequência das atividades
Introdução ao tema – Apresentação da história para as crianças	- Vídeo com a história - Contação da história
Africanos sendo capturados para serem escravizados no Brasil e construção do Palermo	- Pique navio - Construção de barquinhos de papel
Dramatização da história	- Teatro
Trajetória do navio da África ao Brasil	- Mar de TNT (Tecido Não Tecido)
Naufrágio do navio	- Brincadeira africana (Moçambique) Terra-mar - Variação: Terra, mar e mastro
Comemoração e preparativos para a festa	- Experimentação de instrumentos musicais: tambor, casaca e chocalho - Confecção de casacas
Dança	- Dança - Brincadeira estátua
Festa	- Apresentação / culminância
Confecção do mapa	- Confecção do mapa Brasil e da África

Fonte: a autora.

Esse formato de aula visa criar com a criança um contexto lúdico em que elas possam adquirir experiências que sejam significativas para a sua vida. Esse trabalho também é marcado por muitas conexões estabelecidas entre as propostas das aulas com os sinais que os pequenos fornecem e o atendimento aos seus anseios.

Iniciamos a experiência pedagógica com um vídeo da história do Congo de forma lúdica, produzido por graduandos do segundo período de licenciatura em Educação Física¹ da Ufes. As crianças interagiram

1 A professora foi convidada a participar da disciplina *Conhecimento e Metodologia do Ensino do Jogo* para apresentar sua prática pedagógica nas aulas da graduação. Com base nisso, os estudantes tinham como tarefa elaborar um material pedagógico para ser desenvolvido com as crianças. Como o tema foi o Congo Capixaba, eles produziram um vídeo com a contação da história com fantoches, um tutorial da confecção de fantoches e uma brincadeira.

com o vídeo, com os personagens e com a trilha sonora. Em seguida, a professora utilizou um mapa para que os educandos pudessem localizar a África e o Brasil. A ilustração causou muitos comentários dos alunos. Eles lembraram de alguns países e falaram de lugares onde têm família. Essa estratégia permitiu contribuições para além do previsto.

Ao vermos o mapa, a Mariana fez um comentário muito interessante: “Ô, tia, meu pai me falou que, quando o sol vai embora daqui, ele tá indo pra outra cidade”. A partir desse comentário surpreendente, fizemos uma pausa no nosso assunto para explorarmos essa informação que a menina expôs. Coincidiu que, atrás do mapa, havia uma imagem da Terra e do sol juntos representando a rotação e a translação. Expliquei para elas sobre o movimento de rotação da terra (Diário de Campo em 29/09/21).

O episódio observado no diário de campo não estava no planejamento, mas foi um momento ímpar, no qual se ampliou os conhecimentos das crianças a partir do interesse de uma delas e também foi possível expandir o assunto da aula. É papel do professor enquanto mediador aprofundar o conhecimento dos educandos. A situação narrada no diário de campo foi propagada por iniciativa das próprias crianças, que explicaram o dia e a noite para outra turma que se juntou a elas.

A contação de história necessariamente não precisa ser realizada com o livro em mãos (CAVALCANTI, 2002). Para desenvolver a história do Congo, nós não utilizamos livro, fizemos uso da entonação da voz e de diferentes objetos para compor as cenas da história. A opção por utilizar esses recursos está no processo de construção do simbólico, no qual, segundo Piaget, a criança precisa do concreto. Nessa faixa etária, sem o concreto, a criança não consegue pensar abstratamente (DAVIS; OLIVEIRA, 1990), ela não consegue materializar o pensamento, por isso a necessidade de um apoio material para as mediações.

Nesse sentido, para a contação de histórias, além do mapa, foi utilizado um barquinho de papel com um mastro feito de palito de churrasco, TNT azul (para representar o mar), músicas e instrumentos musicais, como a casaca e o tambor. As crianças prestaram atenção e teceram comentários ao longo da contação.

A próxima atividade que desenvolvemos foi o *pique navio*. Essa brincadeira é uma mistura de outras duas: *pique pega* e *dono da rua*. Desenhamos duas linhas no chão, como se fosse a brincadeira *dono da rua*, e um barco. O pegador teria que capturar os africanos para escravizá-los, mas só poderia pegar quem estivesse entre as linhas. A pessoa capturada iria para o navio. Uma das brincadeiras que as crianças mais gostam são os piques, que envolvem corrida. Elas gostaram tanto que além de pedir para ir mais vezes e para ser o pegador, também criavam estratégias para escapar do pegador.

O José e a Bianca foram os últimos a serem pegos. Ela disse: “José, você vai por aí e eu vou por aqui, para ela não pegar”. Falou baixo, combinando com ele e tentando esconder a boca para que a professora não visse. Percebemos como as crianças são espertas e criam estratégias para solucionar as situações (Diário de Campo em 25/10/21).

A ponderação sobre a brincadeira *pique navio* não foi realizada no momento da aula. No entanto, no processo de escrita deste texto, ao refletir sobre a brincadeira e rememorar as discussões durante a formação, percebeu-se a necessidade de problematizar, com as crianças, sobre a escravização dos africanos com o intuito de não naturalizar a situação que esse povo sofreu. Além disso, destacou-se era preciso refletir sobre os aspectos enfrentados pela pessoa negra naquela época e também atualmente. Tal ponto é importante de ser compreendido, visto que “o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país” (GOMES, 2005, p. 46).

A sequência da brincadeira após estarem dentro do navio era se dirigir para o Brasil. Assim, construímos o navio Palermo, em que cada um criou o seu. Eu e o professor de Arte juntamos nossas turmas. Eu contei a história e ele ensinou a fazer barquinhos de papel. Realizamos o passo a passo da dobradura do barco com as crianças. As aulas foram marcadas pela parceria entre os professores de EF, Arte e as professoras generalistas. Essa integração é defendida pelos autores da EF como ação importante para a EI e para o trabalho articulado entre os diferentes sujeitos e saberes que compõem essa primeira etapa de ensino (MELLO *et al.*, 2018; ZANDOMÍNEGUE; GUIMARÃES; BARBOSA, 2021).

Nessa atividade pudemos perceber as produções e as construções de significados pela criança, que não apenas recebe uma cultura, mas age transformando-a (SARMENTO, 2008). A dobradura de papel foi transformada em chapéu e depois em um avião, antes de se tornar um barquinho. Uma criança pegou o barco de papel antes da última dobra e colocou na cabeça:

[...] “Olha tia, eu tenho um chapéu”. E no outro momento lançava o papel como se fosse um avião, demonstrando assim que não estava apenas reproduzindo e sim construindo sentidos, diferentes sentidos para a dobradura (Diário de Campo em 20/10/21).

As crianças puderam colorir o barco como quisessem. Logo que esses objetos ficaram prontos, as crianças tiveram a iniciativa de manipular os barquinhos no mar de TNT que estava sobre as mesas no centro da sala. O tempo da aula estava no fim e a professora generalista chegou no recinto. A docente demonstrou interesse nas ações das crianças na aula e interagiu com elas. Isso fez com que os pequenos contassem a história para ela.

Percebemos que, de alguma forma, influenciamos positivamente as crianças com a contação da história e com a construção do barco. Elas se mantiveram atentas, sabendo contar a história a outras pessoas e gostaram de manipular o barco.

É importante apontar que a confecção do barquinho foi planejada após a manifestação de uma criança. Ela disse que também precisaríamos de um barco ao ver as últimas cenas do vídeo. A professora disse a ela que não tínhamos o barco e a menina disse que teríamos que fazer. A professora concordou. As crianças contribuíram o tempo todo com as aulas e foram valorizadas.

Um destaque no decorrer das intervenções foi a participação das crianças como sujeitos ativos e não apenas passivos (SARMENTO, 2008). Os alunos tomavam a iniciativa, narravam e usavam os adereços, incrementando a história com muita criatividade e expressão. Esse foi um indicativo de que elas compreenderam e se apropriaram da manifestação cultural Congo.

A prática continuou e a professora propôs às crianças que teatralizassem a história do Congo. As crianças se animaram e quiseram se

apresentar no palco da escola. Combinamos de apresentar em outra aula e elas concordaram. Relembramos sobre os elementos do teatro, como personagens, falas, expressão facial, marcação (para onde cada personagem se desloca) e plateia. Fizemos a dramatização dentro da sala.

A professora perguntou às crianças como poderiam iniciar o teatro. Elas responderam: *Entrando no navio*. A sugestão dos educandos impactou nos desdobramentos da aula. Nós estávamos apenas com os barquinhos de papel, então a docente teve a ideia de pegar um barco grande para favorecer o momento e atender a proposta dos infantes. Eles ficaram bem entusiasmados. Os pequenos tiveram suas opiniões consideradas e participaram ativamente na busca de solução para os desafios das aulas. Episódios como esse são marcados por um protagonismo compartilhado entre educadora e educandos, pois, nessa relação, há uma participação intensa de seus interlocutores (JUNQUEIRA FILHO, 2015).

Além do barco, foram utilizados figurinos, TNT azul (mar), casacas e mastro feito de rolo de TNT. As crianças colocaram saias e coletes, figurinos que o CMEI já possuía. Colocamos as casacas nos lugares estratégicos para o momento da festa.

As crianças demonstraram gostar da experiência e, enquanto a professora narrava a história, elas dramatizavam. Os alunos falavam em determinados momentos das cenas, como ao entrarem no navio, *Não quero ir para o Brasil e Quero minha mãe*, fazendo expressão de tristes.

Nessa aula, Marcelo disse *Tia, a gente tem que balançar o barco por causa da chuva e da onda*. As crianças logo concordaram com ele e começaram a balançar o barco. A professora gostou da ideia e apoiou. Balançaram forte o navio no momento da tempestade e fizeram onomatopeias de trovão. Ao chegarem em terra salvos, disseram *Vamos fazer uma festa!*. Colocaram o mastro no local combinado e pegaram as casacas para fazer a comemoração. Foi realmente uma festa com música, dança e manipulação de casacas.

Na aula seguinte, resgatamos momentos do encontro anterior. A fala do Marcelo nos fez acrescentar uma brincadeira que inicialmente não estava prevista. Como eles tinham balançado o barco muito forte, a professora teve a ideia de fazer a brincadeira de transportar o barco de papel pelo mar de TNT. De um lado estava a África e, do outro,

o Brasil, a intenção era levar o barquinho de um continente ao outro sem o deixar cair no chão. Elas ficaram empolgadíssimas e não conseguiam conter os movimentos, fazendo ações rápidas e fortes. As crianças não se importavam se o barco caía, porque elas queriam fazer o barco pular bem alto.

Continuando a história, chegou-se à cena em que eles estavam no mar e chegaram à terra. Essa parte foi representada pela brincadeira africana *Terra-mar*, de Moçambique. Além de contextualizar uma cena, pudemos explorar um pouco mais da cultura africana em forma de brincadeiras. Fizemos também uma variação dessa brincadeira em conjunto entre a professora de EF e os graduandos que produziram o vídeo: *Terra, mar e mastro*. Quando se fala *Mastro!* O participante deve pisar e colocar a mão na corda/linha como se estivesse encostando no mastro.

Na última cena da história, ocorre a festa em agradecimento por estarem salvos do naufrágio. Essa festa representa o Congo com dança, músicas e instrumentos. Levamos um tambor para que as crianças pudessem experimentar os passos da dança ao som dele. É importante salientar que, quando colocamos a dança como conteúdo, não nos referimos apenas à repetição mecânica de passos característicos dela, mas sim a uma experimentação das possibilidades.

A professora demonstrou passos básicos da dança para as crianças, que por uns instantes fizeram, porém gostaram mesmo de dançar livremente ao som do instrumento. Em seguida, fizemos brincadeiras de estátua ao som do tambor, em que a professora tocava o instrumento e, quando parava, eles deviam ficar inertes. Com a finalidade de variar a atividade e trabalhar a expressão corporal, a professora indicava a emoção que deveriam reproduzir na forma de estátua, como feliz, triste, com raiva etc. Brincamos ainda de dançar mais rápido ou devagar, conforme o ritmo do tambor e os passos básicos. As crianças ficaram encantadas com o tambor. Elas puderam segurar e tocar. Algumas meninas, ao ouvirem a música *Solte o cabelo deixe a trança balançar*, balançavam seus cabelos, principalmente a Bruna, que estava com tranças.

Na outra aula, levei a casaca. As crianças gostam quando levam instrumentos. Fizemos uma brincadeira de dançar no ritmo semelhante à aula anterior, no entanto, utilizando as casacas nesse momento.

Os pequenos participaram muito animados e estavam seguindo o toque do instrumento, embora a dança fosse um movimentar do corpo.

Houve um momento em que a dança foi misturada a outra brincadeira, demonstrando que as crianças não apenas recebem uma cultura, mas interagem com seus pares ressignificando o que lhe é proposto. O professor de Arte colocou a música *Minha sereia*, da banda Casaca, e disse às crianças que era a música do Congo para a gente dançar. Elas começaram a dançar, deram as mãos fazendo um círculo e começaram a rodar. Quando a professora de EF perguntou aos alunos o que estavam fazendo, eles disseram que estavam brincando. O que inicialmente era dança foi transformado em brincadeira.

Como houve uma situação de uma criança não gostar do próprio cabelo, tivemos a ideia de trabalhar com a história *Este é o meu cabelo* e, a partir dela, faríamos um desfile para o dia da Consciência Negra. Então, simultaneamente às brincadeiras do Congo, trabalhamos essa história. As professoras generalistas contribuíram lendo o livro para as crianças.

Ao mostrar o livro para as crianças, a menina que em outro momento disse não gostar do próprio cabelo pediu para que a professora contasse e brincasse com a história *Cachinhos dourados*. Ao ser indagada, ela disse apenas que viu na televisão e que gosta da personagem. A professora explicou que, naquele instante, não daria para contar a história que a aluna queria porque estava trabalhando com o livro e tentou levar a menina para mais próximo da obra.

A partir do livro *Este é o meu cabelo*, a professora de EF propôs às crianças que fizessem um desfile a fim de valorizar a beleza de cada um. Elas amaram a ideia. A professora colocou um tapete improvisado no chão para ser a passarela e chamou uma a uma. Cada criança desfilou à sua maneira, algumas faziam pose ao desfilar com mãos na cintura e paradinhas para foto, uma fez coração para a plateia, outras, mais tímidas, iam bem rápido, alguns fizeram dancinhas e houve uma menina que esparcou. As que precisavam de ajuda, a professora oferecia a mão e os que não quiseram participar foram respeitados.

Ao conversar com as crianças sobre como fazer teatro com essa história, uma delas sugeriu: *É só a gente dizer “esse é o nosso cabelo”*, remetendo à frase repetida nas cenas do livro e ao seu título. Combinamos

então que cada um iria falar como gosta de usar o cabelo, seguido de *este é o meu cabelo* e depois desfilar. Assim fizemos e combinamos um desfile para que os alunos pudessem mostrar para todos da escola como gostam de usar o cabelo.

Retomando o Congo, confeccionamos as casacas para nossa brincadeira. Utilizamos garrafas PET com ondulações, durex coloridos, TNT colorido, EVA picados, folhas de revistas, canetinhas e palitos de picolé. As crianças construíram as casacas e puderam escolher as cores para enfeitar, além de desenharem o rosto. Após a confecção do instrumento, nós o experimentamos, tocamos e cantamos. Começamos com músicas infantis e, em seguida, a professora ensinou músicas de Congo, como *Solte o cabelo e deixe a trança balançar* e *Tindolelê*.

Em alguns momentos, foi colocada música na caixa de som para que eles pudessem ouvir como o Congo de fato é tocado e cantado. As crianças, além de tocar e cantar, dançaram e se divertiram. Depois que começamos a tocar o tambor, percebemos um aluno afastado. A professora entrevistou para saber o motivo e teve como resposta *Não quero participar da festa dos negros*. Conversando, a menina disse que a mãe a iria buscar cedo e que iria trocar de escola. É preciso salientar que a família é de religião evangélica e esse episódio pode ter relação com a opção religiosa.

Em reunião com os professores, a pedagoga sugeriu trabalhar com a temática das relações étnico-raciais no mês de novembro devido ao Dia da Consciência Negra e por esse tema constar nas DCNEI (BRASIL, 2010). A professora do Grupo 4 propôs a confecção de um painel e a professora de EF propôs a *Festa da diversidade*. A ideia do evento foi valorizar e respeitar como cada pessoa é.

O desenvolvimento dessa temática nas aulas de EF não foi restrito ao mês de novembro. A intenção era justamente superar o trabalho apenas na data comemorativa. Vimos, no decorrer de nossos encontros, a necessidade de um trabalho voltado para a conscientização e educação antirracista

O ápice das aulas foi a realização da *Festa da diversidade*. O evento era da escola, mas teve como referência a professora de EF. A programação foi composta por três momentos: confecção de um painel dos

diferentes tons de pele, desfile e apresentação do Congo capixaba com teatro, música e dança. Para isso, as professoras de cada turma construíram bonequinhos com as crianças e cada um pintou com o seu tom de pele. Solicitamos às famílias que ajudassem a criança com o seu penteado favorito e que colocassem a roupa que elas gostam para o nosso desfile.

Colocamos um TNT vermelho para ser a passarela no centro do refeitório, onde concentramos todas as turmas para o evento. A primeira atividade foi colar os bonequinhos no painel, cada um colou o seu e, em seguida, fizemos o desfile. As crianças vieram com diferentes penteados, meninas e meninos. Aquelas que não vieram e desejaram, as professoras fizeram nelas. As crianças falaram do seu cabelo e se divertiram desfilando. Assim como na aula, cada uma desfilou do seu jeito, acenando para a plateia, fazendo coração, rodopiando, dançando, correndo, indo apenas até o meio da passarela e voltando. As crianças que precisaram de ajuda para realizar a atividade, as professoras ajudaram dando a mão.

Uma menina que, em outro momento, disse que não queria participar da *festa dos negros* se destacou entre as outras, foi vestida de bailarina e com coque no cabelo. Entendemos que a família usou essa estratégia para que ela se distanciasse da proposta afro. A reflexão sobre esse episódio permitiu perceber a necessidade e a relevância em estreitar os laços com as famílias. A sugestão para superar esse tipo de situação é a permanente articulação entre a escola e os familiares, em que eles são convidadas a discutir os projetos e a conhecer os motivos pelos quais são propostos. Ao estabelecer esse vínculo, tentamos sanar suas dúvidas e formar parcerias.

A parceria entre a comunidade escolar e a família é apontada, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), como fundamental na primeira etapa da Educação Básica. Segundo esse documento, essa cooperação é “exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem” (BRASIL, 2013, p. 92). Essa aproximação é uma forma para que elas compreendam melhor o nosso trabalho, não tenham um olhar deturpado das práticas pedagógicas e caminhem junto conosco.

O terceiro momento do evento foi o teatro da história do Congo para

todas as turmas e interação com dança e músicas. É preciso salientar que a apresentação partiu da vontade das crianças em apresentar para a escola o que trabalhamos na sala. A professora narrou e elas dramatizaram, falaram, tocaram, cantaram e dançaram.

Como parte da apresentação, ficou combinado que, após encerrar o teatro, as crianças iam para junto das outras turmas festejar. Esse foi um momento muito rico, no qual pudemos ver elas se organizarem em roda e compartilhar os instrumentos. As maiores poderiam ensinar para os menores, interagir tocando e dançando juntos.

As expectativas da professora eram de adulto, o que a fez sentir que essa parte do evento foi um desastre, deixando-a muito chateada. Isso mostra seu olhar aduocêntrico (Mello *et al.* 2015), não levando em consideração as produções infantis naquele momento.

No teatro, enquanto algumas crianças não sabiam para onde ir, outra chorava no meio da história porque a amiga bateu. Nesse dia, foram mais alunos do que todos os outros dias, inclusive alguns que não haviam participado da dramatização em sala. Elas estavam eufóricas e, embora a maioria soubesse o que era para fazer, distraíam-se ao ver o amigo ao lado fazendo outra coisa.

Ao ver a professora de EF chateada, a professora do Grupo 4 fez uma proposta para encerrar esse trabalho. Ela sugeriu confeccionar um mapa com o Brasil e a África para que pudesse compor com o painel dos tons de pele. Assim, na semana seguinte, ela desenhou o mapa e convidamos os Grupos 5 para pintarem junto com o Grupo 4. Iniciamos a pintura pela parte continental do mapa e com auxílio do pincel. Elas escolheram a cor e onde pintar. Os alunos entenderam que era o Brasil e os países da África, tanto que um menino, ao escolher um espaço no continente africano para colorir, perguntou qual era aquele país. Na parte dos oceanos, eles puderam utilizar as próprias mãos como pincel.

Considerações finais

As aulas permitiram às crianças um tempo/espaço de aprendizagem sobre as diversidades culturais, nas quais elas puderam ampliar seu

repertório de práticas corporais. Ao participarmos das aulas, pudemos identificar como os pequenos exercitam seu protagonismo e o criam e ressignificam a partir do que lhes é proposto. A utilização das histórias e da ludicidade mostrou-se profícua para o desenvolvimento das atividades, uma vez que as crianças inventam mil formas de (re)fazer aquilo que se dispõem a desvendar, transformando-as em brincadeira.

A temática da cultura afro-brasileira e africana abordada nas aulas se mostrou ainda mais relevante no decorrer dos encontros para desconstruir estereótipos e preconceitos, como a não aceitação do próprio cabelo. Isso valoriza cada indivíduo em sua singularidade, um trabalho que deve ser contínuo e não restrito a uma data específica.

Referências

- ARAÚJO, D. C. **Personagens negras na literatura infantil**: o que dizem crianças e professores. Curitiba: CRV, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. IN: _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p. 476-493.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2014.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.
- JUNQUEIRA FILHO, G. A. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. In: FLORES, M. L. R; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. S. et al. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MELLO, A. S. et al. Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

ZANDOMÍNIGUE, B. A. C.; GUIMARÃES, V.; BARBOSA, R. F. M. A engenharia do currículo: a Educação Física na articulação curricular com a educação infantil. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 23, n. 1, p. 123-136, 2021.



Mulher preta, mãe de duas meninas pretas, formada em Sistemas de informação e Pedagogia. Pós-graduada em Gestão, educação infantil/Séries iniciais e em Informática na educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Formada há 10 anos na educação, atuou como professora concursada em tecnologias educacionais e educação infantil. Acredito na educação pública brasileira e que, por meio dela, podemos fazer grandes mudanças em nossa sociedade. Em 2021, iniciei minha jornada na educação infantil no município de Vitória. Tem sido um grande e gratificante desafio, aprendo e ensino coisas novas todos os dias. Acredito na importância do ensino e do estudo sobre as relações étnico-raciais e que esse tema deve ser abordado desde a primeira infância para que possamos construir uma sociedade de fato igualitária.

VIAJANDO E BRINCANDO COM OS PEQUENOS PRÍNCIPES

Bianca Pereira Carvalho

CMEI Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.7

Apresentação

Este texto sistematiza minhas práticas pedagógicas junto às crianças de uma turma de Grupo 5 do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti (ZGMC), localizado na cidade de Vitória/ES. Associadas às ações da minha prática docente enquanto professora, apresento algumas reflexões a partir das experiências compartilhadas durante o curso de formação *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*.

O projeto institucional do CMEI, intitulado *Brincadeiras, Invencionices e Aprendizagens*, trouxe muitas descobertas feitas no ano de 2020 e, com o *continuum* curricular em 2021, agregou muitas possibilidades no

universo da imaginação e do conhecimento das crianças. No segundo semestre, iniciamos as nossas pesquisas e experimentações por meio do Projeto de Sala *Viajando e Brincando com o Pequeno Príncipe*. Nessa perspectiva, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer as histórias do *Pequeno Príncipe*, do autor Antonie de Saint-Exupéry.

A escolha dessa história como temática se deu pela minha observação sobre a curiosidade e o interesse de algumas crianças pelo Sistema Solar, porém, no desenrolar das aulas, surgiu a oportunidade de trabalhar com a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, do autor Rodrigo França. Em conversa com a mãe de uma das crianças da turma, ela me sugeriu esse livro para abordar questões relacionadas à diversidade étnico-racial, visto que o grupo é bastante diversificado quanto à cor de pele, características físicas, tipos de cabelos e, inclusive, de nacionalidade. Eu ainda não conhecia o livro e o considerei importante, então comecei a pensar e a planejar as atividades e as experiências que poderiam ser proporcionadas às crianças.

No início, fiquei um pouco insegura, pois não sabia como abordar as questões raciais. Era uma temática que ainda não havia trabalhado de forma aprofundada, somente de forma pontual, mas, em diálogo com a pedagoga do CMEI, resolvi encarar o desafio. O único contato que eu havia tido com esse tema foi em uma formação interna que aconteceu na instituição, mesmo assim, considerava que precisava de mais ferramentas. Em agosto, a pedagoga Fabíola me procurou e perguntou se eu teria interesse em participar da formação do Naif/Ufes em parceria com Secretaria de Educação (SEME) de Vitória, então eu me interessei e me inscrevi.

Desenvolvimento

Durante o segundo semestre, tivemos muitos momentos em que as narrativas se relacionaram com o cotidiano, fazendo com que as crianças se identificassem com as histórias. A partir desse momento, o Grupo 5E vivenciou suas aprendizagens por meio de uma incrível viagem, na qual foi possível explorar o Sistema Solar, além das propostas lúdicas que oportunizaram experiências maravilhosas e reflexões sobre valores como amor, respeito, cuidado, autoestima, união, paz, amizade e outros.

Durante a semana literária, realizamos a apresentação da música *Cativar*, do grupo Arte Nascente, que enfatizou esses valores. Nessa semana, foi realizada a apresentação sem público externo em razão dos protocolos da Covid-19. Em um segundo momento, com a flexibilização dos protocolos sanitários, foi possível produzir uma nova apresentação, desta vez com a presença das famílias.

Realizamos oficina de papel machê com a instrução e orientação da artista plástica Daniella Navarro, na qual produzimos o planeta do Pequeno Príncipe. Também fizemos pesquisas sobre os vulcões e o seu processo de erupção. Construimos e realizamos a experiência, fazendo com que de fato o vulcão criado por eles reproduzisse esse processo. Exploramos a árvore Baobá e sua origem, realizamos pesquisas sobre o continente no qual residimos e o continente de origem das árvores Baobás, que é o continente Africano.

As crianças assistiram ao vídeo com a história cantada *A Baobá* (<https://www.youtube.com/watch?v=czVQF1jFXPo>). Surgiram questionamentos sobre as folhas e, quando perguntei de onde era essa árvore, uma das crianças disse *Nós somos do continente sul-americano, a árvore baobá é do continente africano, tia Bianca falou*. Também utilizamos a lupa para iniciarmos nossas pesquisas e observações sobre as plantas que

tem no espaço escolar. Nessas observações, as crianças visualizaram as raízes das plantas, a partir daí foi possível fazer um paralelo com as raízes familiares que estão relacionadas com os seus antepassados. Aproveitamos esse momento para abordar a temática do sobrenome, que todos possuem e são heranças deixadas por nossos ancestrais.

Imagem 1 – Brincadeiras com a pipa



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Continuamos fazendo observações, em que eles tiveram a oportunidade de explorar a horta construída pelos colegas, podendo sentir o cheiro e tocar em plantas como manjeriço, salsa, boldo etc. Conversamos sobre as plantas, que são fundamentais em nosso processo de construção e que servem para nos proporcionar sombra, alimentos, remédios etc. Ressaltamos que nem todas as plantas presentes na escola são utilizadas como alimento, que, por esse motivo, não devemos colocá-las na boca.

Pesquisamos sobre a propriedade de algumas dessas plantas e descobrimos que o manjeriço, a salsa e o boldo, além de propriedades alimentícias, também funcionam como ervas medicinais, como *remédios*. Como a culminância e finalização de nossas propostas letivas, realizamos uma aula passeio na Praça Aníbal Antero Martins e na Praça Philogomiرو Lannes, localizadas nas proximidades de nossa escola, com intuito de continuar nossas observações e registros da paisagem e de fazer um delicioso piquenique compartilhado com os colegas. Com auxílio dos adultos, as crianças montaram suas próprias pipas e depois pudemos brincar com elas pelo CMEI.

Construímos bonequinhos dos Pequenos Príncipes para compor o trabalho feito com machê (planetas) e, a princípio, eu não defini qual deles seria o modelo, mas observei que a maioria escolheu o Príncipe Preto. Eu acredito que essa escolha se deu pelo envolvimento das crianças com a história, pois essa obra traz mais elementos da infância, como as brincadeiras, por exemplo. A partir dessa atividade, montamos um painel com o Pequeno Príncipe Preto.

Imagem 2 –
 Bonequinho do Pequeno Príncipe



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Imagem 3 – Atividade culinária



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Pesquisamos sobre algumas comidas típicas da África e fizemos coletivamente uma cocada, que é um doce típico do continente e que foi introduzida em nossa culinária. As crianças amaram a experiência e ela ficou uma delícia! Todas essas produções ficaram expostas para que as famílias vissem as obras de arte e as atividades. Também foi possível degustar a cocada feita com as crianças.

O início do Projeto de Sala foi em agosto, porém, desde maio, as crianças estavam em sistema de rodízio. Esse processo prejudicou um pouco o andamento das propostas pedagógicas. Algumas ações foram pensadas, mas não foi possível concretizá-las, como, por exemplo, mostrar aos alunos algumas danças africanas e até convidar um grupo de maculelê para uma apresentação no CMEI.

Os planejamentos coletivos entre a equipe pedagógica, bem como com as professoras, também ficaram um pouco prejudicados em função

dessa nova rotina, então o meu trabalho acabou sendo individualizado e acredito que, se houvesse possibilidade de parcerias, conseguiríamos desenvolver mais experiências junto às crianças de forma articulada. Outro desafio que surgiu foi livro trazer como personagem Xangô, um orixá do candomblé e da umbanda. Não pude explorar melhor essa questão, mesmo do ponto de vista cultural e não da religiosidade, pois não conheço bem esses personagens.

Algumas reflexões

As formações nos ajudam a modificar um pouco a visão e o receio de trabalhar questões da cultura africana e influenciam até na vida pessoal. Conversei algumas coisas sobre as representações negativas da cultura africana com minhas filhas, por exemplo. Da parte pedagógica, houve apoio, mas ainda faltam mais subsídios do *como fazer*. Observei também que seria interessante ter, no acervo da biblioteca do CMEI, livros infantis que abordem a história da África, da cultura afro-brasileira e africana.

Quando vi que uma das atividades do curso de formação era a produção de um texto, fiquei um pouco insegura, pois, para além dos planejamentos, não tinha o hábito de registrar, de maneira escrita, as minhas práticas pedagógicas e nem tinha dimensão de quantas experiências havia realizado com as crianças, principalmente abordando a temática étnico-racial.

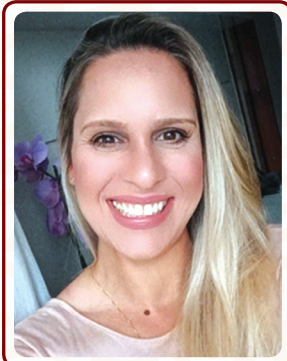
Com isso, constatei que, na minha prática e vivência, há uma carência de conhecimento teórico e pedagógico por parte dos profissionais nos primeiros anos da formação da criança, talvez por falta de interesse ou de maiores capacitações. Percebi que existe uma dificuldade de trabalhar a temática da educação das relações étnico-raciais, mesmo reconhecendo que elas estão regulamentadas na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada no artigo 26 pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

A proposição dessas leis versa sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história dos africanos, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas e também insere o dia de luta da população negra contra qualquer tipo de opressão em 20 de novembro. Portanto, é necessário que esses conhecimentos sejam abordados pelas profissionais da educação,

principalmente na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as quais determinam que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais se desenvolvam no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2013). Importante ressaltar que não se trata de uma troca de conteúdo, mas sim da inserção de temáticas que se aproximam de todas as crianças com o intuito de destituir um padrão hegemônico.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. p. 476-493.



Nascida em Vitória, no Espírito Santo, despertou, na infância, o encantamento pelas brincadeiras populares e, mais tarde, pela dança e os esportes. Formada pelo Centro Universitário de Vila Velha, possui Bacharelado e Licenciatura Plena em Educação Física, com especializações em Psicomotricidade, em Ensino da Dança e em Preparação Física Personalizada. Professora de Educação Física na Educação Infantil, atuante na Rede Municipal de Vitória há 12 anos, buscando sempre investigar os caminhos de aproximação do “brincar” com a criança envolvendo a dança, a ludicidade e a cultura popular.

Professor de Música na Rede Municipal de Vitória desde 2020. Apaixonado pela Educação Infantil, defensor da afetividade durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças e incentivador das práticas de improviso e criação de forma espontânea na sala de aula. Acredito que as crianças precisam de estímulo para melhor desenvolver suas capacidades cognitivas, motoras, sociais, entre outras.



EXPERIÊNCIAS BRINCANTES COM AS CULTURAS DO CONTINENTE AFRICANO A PARTIR DA OBRA NDULE NDULE

Erika de Jesus Schulz

João Emídio Rodrigues Loureiro

CMEI Professor Carlos Alberto Martinelli de Souza

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.8

O presente texto explicita uma narrativa autobiográfica proveniente de experiências e vivências realizadas por um professor de Música e uma professora de Educação Física ao longo do ano de 2021 no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Carlos Alberto Martinelli de Souza (CAMS). O projeto institucional intitulado CMEI CAMS

em... experimentando os elementos da natureza teve como objetivo geral favorecer, por meio das interações e brincadeiras, o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem: a convivência, o brincar, a participação, a exploração, a expressão e o conhecer-se (BRASIL, 2017), trazendo como pano de fundo subtemas como sustentabilidade, relações humanas e sua interligação com a natureza, transformando-as em ações.

Consideramos que essas intenções asseguram o respeito ao princípio estético, destacando a valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão, que podem ser potencializadas quando em interação com os elementos culturais que a cercam. Teremos como eixo central a concepção de criança prevista no artigo quarto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), que afirma que a criança, centro do planejamento curricular, é

sujeito histórico e de direitos que, nas suas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Sendo assim, a proposta apresentada, integrando as áreas de linguagens Arte/Música e Educação Física, almejou se conectar ao projeto institucional dessa unidade, superando a lógica de ensino fragmentado e se consolidando por meio de ações coletivas, dialógicas, entre os diferentes sujeitos, áreas de conhecimento e comunidade escolar.

As propostas aqui apresentadas foram realizadas com os Grupos 3, 4, 5 e 6 (faixa etária de dois anos e meio a seis anos de idade) e transformadas em cinco blocos para a organização das ações no projeto, em que cada elemento da natureza sugeriu um brinquedo e uma brincadeira. Ao propor práticas que oportunizem a combinação dos elementos da natureza em sua execução e desenvolvimento, evidenciando o protagonismo infantil, optou-se por realizar a releitura de brincadeiras. Nesse momento, foi inserido como contexto lúdico o livro *Ndule Ndule: assim brincam as crianças africanas*, do autor Rogério Andrade Barbosa, com ilustrações de Edu Engel. O trabalho com essa obra surgiu a partir da formação continuada *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Diálogos com*

a literatura Afro-Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças Populares, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, da qual ambos os profissionais estavam participando. Esse diálogo entre o que já vinha sendo feito no cotidiano do CMEI com o processo formativo possibilitou a abordagem de brincadeiras africanas, de maneira a contemplar as determinações postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Em um primeiro momento, foram providenciadas imagens do livro em tamanho ampliado para que, além de servirem de contexto lúdico, as crianças pudessem manipulá-las e se sentirem parte do processo junto às histórias brincantes. O nosso diálogo iniciou-se buscando socializar, entre os pares, em aula, quais brincadeiras as crianças mais gostavam, quais elas brincavam em casa, quais elas observavam que eram realizadas ao redor do CMEI e, por fim, quais foram passadas de geração a geração. Construímos juntos uma tabela com a relação dessas brincadeiras, com o auxílio de desenhos como forma de registro, conforme a Imagem 1.

Imagem 1 – Imagens ilustrativas referentes aos conteúdos/contextos lúdicos apresentados às crianças e aos brinquedos e instrumentos utilizados nas práxis durante as aulas de Arte/Música e Educação Física



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Ao apresentar o livro *Ndule Ndule* para as crianças, em suas primeiras páginas, já ocorreram observações e falas delas identificando e reconhecendo que a maneira como foram compartilhadas as brincadeiras na obra, por meio do computador e da tecnologia, eram as mesmas encontradas também por nós do CMEI/Escola e da família para nos conectarmos e experienciarmos um novo brincar. Nesse período, estávamos passando por uma pandemia e, em alguns momentos, foi necessária a interação via plataforma digital (ofertada pela instituição de ensino) para que fosse oportunizada a prática de isolamento social e o cumprimento de protocolos sanitários, conforme recomendado pelo governo do estado.

Durante as aulas de música, era feita a seguinte pergunta: *Quem sabe o que é a África?*. A maioria das respostas estava associada a animais selvagens: *É onde vivem os leões*, disse um dos meninos, mas a mais surpreendente e cômica foi *É um negócio que dá na boca e dói*, que, é claro, estava se referindo à afta. Para entender melhor sobre o continente africano, as crianças visualizaram, no mapa, a localização da África, algumas roupas características, povos, instrumentos musicais e também os animais na savana. Sobre a riqueza cultural africana, devemos entender que

É importante compreender que a África é um continente vasto, extenso e rico. Sendo assim, podemos dizer que não existe apenas uma África, mas muitas Áfricas, ricas em tradições e histórias. Ao norte, a África é mais islamizada, e o sul do continente está dividido entre inúmeras religiões e crenças. Uma África majoritariamente negra, mas na qual também vivem pessoas e povos brancos e de outras origens étnico-raciais (BRASIL, 2014, p. 67).

Muitas crianças, ao verem os rostos do povo africano, diziam: *Parece uma prima minha, Parece com meu tio*, demonstrando assim um reconhecimento dos traços faciais africanos em familiares. Durante a prática das propostas do livro *Ndule Ndule* em sala de aula, foi utilizada uma trilha sonora com instrumentos de origem africana, como marimbas, *djembes*, *kalimba* etc. A primeira associação que as crianças fizeram foi com o filme *O Rei Leão*. A maioria delas dizia: *Tio, parece música do filme O Rei Leão*. Essa familiaridade com a sonoridade gerou uma boa aceitação por parte

delas. Após o primeiro momento de escuta, foi apresentado um xilofone de madeira – “*Nossa! parece uma marimba, só que menor*”, comentou um dos pequenos. Todos puderam tocar de forma livre e improvisada o instrumento para explorar toda a sua sonoridade.

No segundo momento, foram vivenciadas, em aulas, dentre as brincadeiras presentes no livro, aquelas escolhidas pelas crianças, porém, antes que ocorresse essas práticas, escolhíamos os objetos e os materiais que poderiam ser utilizados e adaptados para realizar a ação. Em sua maioria, eram materiais já existentes e/ou reciclados ou ainda que remetessem rapidamente aos quatro elementos da natureza. Sustentabilidade e tecnologia andaram juntas nesses momentos/práxis. A primeira brincadeira escolhida foi a AMBUTAN, originária do país Nigéria, que necessitava de muita concentração e atenção, na qual as crianças desenvolveram um sentimento de desafio. Esse jogo trazia consigo a proposta de que todos se colocassem ao redor de um pequeno monte de areia com um galho fincado ao meio. O objetivo era retirar um punhado de areia sem deixar o galho se movimentar e/ou cair no chão. Em nosso contexto, utilizamos peças de encaixe e um bastão de madeira, onde, para além de retirá-las, cada criança escolhia a cor da peça que seria retirada, conforme os registros das Imagens 2 e 3.

Imagem 2 – Imagens ilustrativas da brincadeira escolhida pelas crianças/grupo e de que maneira elas foram adaptadas para a prática



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

Imagem 3 – Momento exato em que a criança vivencia a brincadeira escolhida por ela e pelo grupo presente no livro *Ndule Ndule*



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

A criança que, por ventura, deixasse o galho cair, não era eliminada da brincadeira. Ela teria a oportunidade de construir com as peças de encaixe que havia retirado um obstáculo para que a brincadeira se tornasse mais desafiadora e retornava à brincadeira na próxima rodada. Assim foram realizados os jogos nas aulas de Educação Física, em que adaptamos o contexto, os materiais e o brincar realizando uma escuta sensível, de maneira que essas experiências ampliassem a confiança e a participação dos pequenos nas atividades individuais e coletivas. Entre as brincadeiras escolhidas pelos infantis, realizamos as vivências das seguintes: MAMBA, AMBUTAN e RYEMBALAY.

Em um terceiro momento, empreendemos as práticas ao ar livre, integrando as aulas de Arte/Música e Educação Física, nas quais optamos por vivenciar brincadeiras coletivas, como KAMESHI NE MPUKU, NTSA E WOTSWANG LE LESAPO e NDULE NDULE –nesses jogos, utilizavam-se apenas comandos e interações. À medida que efetuávamos as brincadeiras, perguntávamos às crianças como poderíamos vivenciá-las novamente de maneira diferente, em que os comandos eram realizados por elas e cada releitura se tornavam uma oportunidade para exercer o seu protagonismo.

Éramos surpreendidos ao encontrar as crianças interagindo com seus pares através da realização das brincadeiras vivenciadas em nossas aulas em outros momentos da rotina ou em outras aulas ofertadas pela instituição de ensino. Criatividade, imaginação e criação foram os elementos principais utilizados durante os momentos brincantes. Vale ressaltar que só foi possível proporcionar momentos de criação e de protagonismo infantil após oportunizar às crianças experiências e vivências que lhes permitissem criar uma base no que diz respeito às habilidades motoras, aos elementos da linguagem musical e aos contextos lúdicos.

Era nítido que, no momento em que realizávamos as mediações quanto às brincadeiras, as crianças apresentavam, em seu rosto, um lindo sorriso como forma de alegria ao brincar, um sorriso um pouco diferente do que estávamos acostumados, um *sorrir com os olhos*, pois, neste momento do projeto, os protocolos já nos permitiam um brincar mais de perto, em que já era possível uma comunicação com mais expressões e significados. Assim seguimos, realizando as práticas em ambientes abertos, identificando, ao nosso redor e nas brincadeiras, a presença dos quatro elementos da natureza, integrando música e movimento e reconhecendo que o brincar está presente em todos e diferentes espaços, sendo possível vivenciá-lo de longe ou de perto, com materiais ou sem materiais ou ainda com materiais inusitados, mas que a capacidade de imaginar, de criar e de sonhar está presente no cotidiano da Educação Infantil. Não há um momento certo para brincar, ele simplesmente surge através de uma interação com o outro, mesmo que seja por meio de uma tela de computador ou de celular ou mediante uma comunicação silenciosa por *olhares sorridentes*.

Foram realizados, durante as práticas pedagógicas, registros escritos (desenhos), fotografias e vídeos, com o intuito de estimular o brincar compartilhado, ou seja, originando um acervo itinerante composto por todo o material utilizado nessas práticas a fim de reutilizá-los novamente nos próximos anos letivos, oportunizando assim novos momentos brincantes para experienciarmos as brincadeiras presentes no livro que, por ventura, não foi possível de vivenciá-las. A figura principal que irá compartilhar o brincar é as crianças, expressando suas histórias e momentos para outros grupos e brincantes.

Finalizamos o projeto e suas ações realizando uma exposição para as crianças e para a comunidade escolar com a finalidade de proporcionar a apreciação estética repleta de sentidos e de significados e de estimular nelas um sentimento de pertencimento em um contato formativo através de suas próprias produções artísticas, em que o ensino e a aprendizagem foram contextualizados em um brincar que conseguiu alcançar todos os lugares, todas as crianças e seus familiares e a todas as culturas presentes ao nosso redor.

Para além dos momentos brincantes realizados nas aulas de Arte/Música e de Educação Física, as práxis aqui descritas despertaram o interesse, de maneira significativa, nos profissionais da unidade de ensino referida para se buscar reflexões quanto à escolha da temática da escrita referente ao projeto institucional no ano letivo seguinte. Por meio de diálogo com os pares, em reuniões de planejamento, foi possível identificar a necessidade de desenvolver projetos e ações que proporcionem às crianças e aos familiares o reconhecimento de sua cultura e valorização de suas descendências, compreendendo-se como sujeitos de direito e produtores de sua própria história, fortalecendo as vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais para favorecer a identidade e a diversidade.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.



Professora na Educação Infantil em Vitória; Porta-bandeira e compositora dos sambas de enredo da Unidos de Jucutuquara em 2002, 2004, 2007, 2013 e 2022; Poeta nos 6°, 7°, 9° e 11° Varal de Poesias de Manguinhos; Cantora no CD da Velha Guarda do Samba Capixaba; Sambista pela Comenda Edmilson Carçoço, da Câmara Municipal de Vitória; Escritora no Caderno Vitória do Samba em 2017 e no Jornal ESHOJE e Blog Abre Alas de 2017 a 2020; Responsável pelos projetos @guardioes.es e @griotsdocarnavalcapixaba.

GRIOT NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Zanchetta Vieira

CMEI Luiz Carlos Grecco

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.9

Um ano de 2019 me aproximou do conceito de Griot. Compreendi que esses indivíduos, em alguns países da África, tinham o compromisso de preservar e de transmitir tradições, culturas, histórias, fatos e conhecimentos por meio da música ou da contação de histórias. Eles eram anciões que transmitiam os saberes e os fazeres de geração para geração. Muitas dessas histórias contadas pelos Griot's deram origem a contos no continente africano. Em consequência do Projeto *Griot's do Carnaval Capixaba*, desenvolvido no Museu Capixaba do Negro (MUCANE), em Vitória, do qual eu era proponente, tomei conhecimento das histórias de Ananse, contos da tradição oral de Gana, e despretensiosamente contei um desses contos às crianças do Grupo 5 do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Luiz Carlos Grecco, onde atuo como professora.

Contar histórias é algo que faz parte do cotidiano escolar, além de ser uma potente metodologia de ensino-aprendizagem. Assim, é possível contar histórias nas rodas de conversa, na introdução de um conteúdo e na oportunidade de mostrar coisas novas às crianças ou para toda a escola. Contudo, uma boa contação precisa de uma ambientação e, se na rotina escolar, não havia um ancião, a professora se tornava a transmissora

inicial da história. Se não havia Baobá (árvore sagrada em que as pessoas se reuniam para ouvir os Griot's), a imaginação era aliada para compor um cenário adequado à contação. Assim, as crianças se reuniram em roda para compartilhar o momento de ouvir a contação de *O Baú de Histórias*, narrativa baseada no livro de Gail E. Haley.

Em O Baú das histórias, Gail E. Haley reconta e ilustra um conto africano. Sobre o livro, a autora comenta: Muitas histórias africanas – não importa se são ou não sobre Kwaku Ananse, o “Homem-Aranha” – são chamadas de “histórias de aranha”. Este livro conta como isto aconteceu. Houve um tempo em que todas as histórias pertenciam a Nayme, o Deus do Céu. Ele as guardava em uma caixa de ouro. Ananse, um velhinho pequeno e fraco, desejando comprar as histórias para contar ao povo de sua aldeia, teceu uma teia até o céu. Nayme riu ao vê-lo diante de si. Como ele poderia desejar um tesouro tão precioso? O Deus do Céu impôs-lhe como pagamento três tarefas difíceis. O velhinho venceu todos os desafios propostos. Nayme, então, proclamou: (...) minhas histórias pertencem a Ananse e serão chamadas histórias do Homem-Aranha. A leitura desse conto resgata a importância do ato de contar histórias – um ato de troca (Resumo disponível em O baú das histórias | Amazon.com.br).

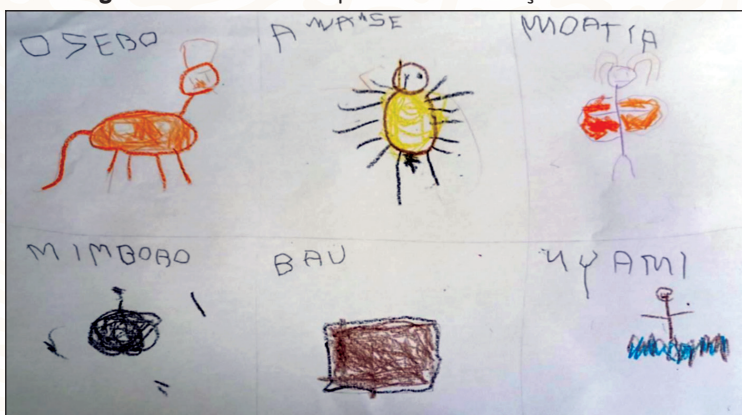
Durante alguns dias, dentro da roda de conversa ou antes do horário de saída das crianças, eu fazia a contação da história, na qual eram utilizados gestos com o objetivo de atrair a atenção dos pequenos. Alguns se interessaram pela história do Deus Aranha, talvez numa associação ao personagem Homem-Aranha, da Marvel, pois muitas vezes eles faziam o gestual de lançar teias, tal qual o personagem faz nos filmes. Outros alunos mostraram identificação com personagens como *Osebo, o leopardo de dentes terríveis* ou *Moatia, a fada que homem nenhum viu*. Sempre reproduzindo o gestual feito pela professora.

Para incentivar esse interesse e a curiosidade das crianças, desenvolvi algumas atividades paralelamente ao projeto de turma (*Minha cidade tem...!*), que era baseado no projeto institucional do CMEI Luiz Carlos Grecco, intitulado *Reconectar: eu, você e o outro numa viagem entre o passado e o presente por um futuro sustentável*. Deixo, a seguir, algumas proposições feitas e também comentários sobre as respostas dadas pelas crianças a tais proposições. São elas:

- Apresentação do livro digitalizado, que trouxe o texto *O baú de histórias*, de Gail E. Haley, momento em que era possível explorar elementos gráficos a partir das ilustrações. Os alunos compararam algumas adaptações que eu havia feito para a contação de histórias. Mesmo assim, elas mantiveram o interesse pelo livro;
- Aula no laboratório de informática para mostrar a leitura do livro no vídeo *O BAÚ DAS HISTÓRIAS – Hora do conto* e também a animação da história no vídeo *A história das histórias* (<https://www.youtube.com/watch?v=VB62TH8pCAg>). A atenção prestada aos vídeos por parte das crianças foi surpreendente;
- Contação da história, incentivando a participação das crianças nas falas, especialmente as que eram repetidas como forma de memorização e, ao repetir, elas também mimetizavam o gestual. No caso de Ananse, quando se falava do Deus Aranha, as crianças frequentemente reproduziam o gestual do Homem-Aranha, personagem da Marvel;
- Contação da história com a utilização de objetos como recurso para representar algumas das personagens. Nesses momentos, o que havia à mão era usado como peças de encaixe, formas geométricas de madeira ou até lápis de cor. Um dos alunos sempre tinha uma sugestão de qual objeto usar para as personagens;
- Aula no laboratório de informática para oportunizar às crianças uma visualização da contação da história que foi realizada dentro do Projeto *Griot's do Carnaval Capixaba*, no MUCANE. A contação era feita por mim no vídeo, mas elas tiveram outro olhar e fizeram comparações relacionadas até à vestimenta que eu usava. Vídeo disponível em *Griot's do Carnaval Capixaba, YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=sxQTMeXWAgM>);
- Escrita, no quadro da sala de aula, do nome dos personagens Ananse, Nyami, Osebo, Mmboro e Moatia. Fiz um comparativo ao nome de cada criança, explorei os nomes que começavam com a mesma letra das personagens. Algumas crianças identificaram até letras respectivas aos nomes de seus colegas e familiares;

- Aula no laboratório de informática para ver outra contação de história realizada no vídeo *O Baú das Histórias – Lenda Africana :: O Baú da Camilinha :: Contação de Histórias* (<https://www.youtube.com/watch?v=ffYvGge51CA>). Percebi que o interesse das crianças por *O Baú de Histórias* não diminuiu. Cada vez que uma nova forma de se contar ou ler a história era apresentada, eles criavam novos elementos, aproximando o texto ao dia a dia. Um exemplo disso foi durante a brincadeira com massa de modelar, eles simularem comer inhame em tigelas, tal qual fez a personagem Moatia;
- Desenho, no quadro da sala de aula, das personagens. Incentivo para que as crianças desenhassem da forma que queriam, reforçando que não havia um jeito certo ou errado de retratar, especialmente para aquelas que tinham dificuldade em desenhar, pois algumas demonstraram ter vergonha em deixar que os colegas vissem seus traços;
- Escrita do nome e desenho dos personagens para ser colocado no caderno da criança. Dividi minimamente o espaço da folha em seis partes e solicitei que, no alto de cada espaço, a criança escrevesse o nome do personagem e depois fizesse o desenho. Dentre esses seis espaços, um era destinado ao desenho do baú. A maioria teve pouca dificuldade na realização da tarefa.

Imagem 1 – Desenho feito por uma das crianças da turma



Fonte: Acervo de Registro/Profissional.

- Contação de história realizada pelas próprias crianças, dando a oportunidade de cada uma se tornar o Griot ao contar sua narrativa. Elas contaram a rotina de casa, com quem convivem, o que faziam antes de ir para a escola;
- Dramatização de *O Baú de Histórias* ao Grupo 3 do CMEI, com as próprias crianças representando os personagens da história. Essa ação foi feita mediante a solicitação da professora do Grupo 3 de alguma atividade relacionada ao Dia da Consciência Negra e, como ela sabia das ações realizadas em nossa turma, nos brindou com essa proposta.

Em paralelo às atividades relacionadas à narrativa d'*O Baú de Histórias*, outras ações aconteciam em sala de aula. No que diz respeito às relações étnico-raciais, as práticas já se tornaram parte da minha rotina. Diariamente, nas rodas, cantávamos músicas da Capoeira, incorporadas a diversos momentos da rotina:

- *A E I O U / U O I E A / A E I O U / Vem criança vem jogar* – Para essa música que aprendi nas rodas de capoeira, foi feita uma adaptação similar ao jogo *o mestre mandou*, em que, no final da frase, era modificada a palavra *jogar* por *dançar, pular, rolar, deitar, saltar* etc. Assim, além de precisar de ter atenção aos comandos, as crianças também exploravam a percepção do próprio corpo e do espaço aos seu redor;
- *Adeus Adeus / Boa viagem / Eu vou embora / Boa viagem / Eu vou com Deus / Boa Viagem / E com nossa senhora / Boa Viagem / Adeus, adeus adeus. / O atabaque vai embora / Boa viagem / O pandeiro vai embora / Boa viagem...* – Música que era utilizada na despedida, ao final do dia. Ao invés de dizer os nomes atabaque e pandeiro, como na letra acima, eu falava o nome de cada criança;
- *É o A é o B / É o A é o B é o C / É o A de atabaque / É o B de berimbau / É o C de capoeira* – Música utilizada para incentivar a escrita do alfabeto. O ABC, primeiras letras do alfabeto, eram apresentadas pela música e conseqüentemente procurávamos palavras correspondentes às letras seguintes;

- A música do Mestre Joergues Nery *Arte das panelas* foi utilizada durante os festejos do aniversário da cidade de Vitória para mostrar um pouco da cultura e de outros elementos da economia, como a culinária e o artesanato. As crianças simularam fazer panelas de barro com massinha. Elas tiveram atividades relacionadas aos ingredientes citados na música para fazer a moqueca: siri, camarão, pimenta, cebola, coentro, salseiro. Também viram vídeos e imagens relacionadas ao Galpão das Panelas em Goiabeiras. Infelizmente, em virtude da Pandemia, não foi possível realizar a visita ao espaço.

Pra torta capixaba pegar o tempero / É na panela de barro (coro) / E a moqueca sair com gosto maneiro / É na panela de barro / E o siri desfiado que vem de São Pedro / É na panela de barro / Camarão lameirão no pirão tá no meio / É na panela de barro / O artesanato é de fino trato / Barro especial pra preparar / Manusear com mão de fada / Sem muita pressa pra moldar / Depois de pronta salpicar / Com água do mangue vermelho / Levá-la ao fogo ao ar livre / Pergunto a você, me responda ligeiro. / Pimenta, cebola, coentro e salseiro / É na panela de barro / E a moqueca sair com gosto maneiro / É na panela de barro / E o siri desfiado que vem de São Pedro / É na panela de barro / Camarão lameirão no pirão tá no meio / É na panela de barro (Arte das panelas – Mestre Joergues Nery).

Essas músicas são muito cantadas nas rodas de capoeira e foram utilizadas em nossa turma para trazer ludicidade aos momentos de rotina da sala de aula. Com o interesse das crianças pela história de Ananse e com o auxílio das músicas de capoeira, pude acrescentar a temática relacionada à origem dessa arte-luta. Na medida em que se aproximava o Dia da Consciência Negra (20 de novembro), iniciei um resgate da luta de nossos ancestrais – a verdadeira luta pela liberdade que deve ser lembrada e celebrada no dia 20. Ao avaliar a turma, percebi que os alunos tinham conhecimentos variados sobre princesas e heróis. Foi fácil perceber o encantamento pelo Deus Aranha e a ligação que eles faziam com o Homem-Aranha. Voltei a assumir o papel de Griot e iniciei a contação dizendo que:

Houve um tempo... em que viviam reis, rainhas, príncipes e princesas lá do outro lado do oceano, no Continente Africano. Viviam em paz, viviam

em guerra, mas viviam cada um em seu país. Até que os colonizadores chegaram, eram homens muito perigosos e que prenderam diversas pessoas de todo o Continente Africano. Quem era preso, mesmo se fosse rei ou rainha, era colocado dentro de navios. Nos navios ficaram acorrentados para não fugir e sofreram muito. Muito mesmo. Atravessaram todo o oceano presos nos navios. Até que chegaram aqui, no nosso país no Brasil. Mas eram outros tempos, tempos antigos. No Brasil os reis, rainhas, príncipes e princesas lá do Continente Africano foram transformados em escravos. A pessoa quando é escravizada, deve trabalhar sem qualquer descanso, muitas vezes sem água ou sem comida, e até mesmo doente, tem que trabalhar. Mas o escravo não recebe nenhum dinheiro por esse trabalho. Os reis, rainhas, príncipes e princesas pensaram num jeito para dizer “Basta de Escravidão”. Assim, se reuniram, juntaram seus saberes e fazeres, criaram a capoeira. E a capoeira disfarçada de dança, disfarçada de música, disfarçada de jogo. Ajudou-os a lutar por liberdade.

Essa é uma pequena síntese da história que contei para as crianças. Destaco que elas fizeram questionamentos sobre a viagem de navio, sobre as condições de se estar acorrentado e sobre pessoas escravizadas não receberem dinheiro. Nesse momento da roda de conversa, questionei se as famílias trabalham, se ganham dinheiro e o que elas fazem com o dinheiro. As respostas variaram desde *Minha mãe compra miojo* até *Meu pai vai me dar um tablet*. Em seguida, recordei que algumas das músicas que usamos na sala são da capoeira e perguntei se eles queriam aprender. Imediatamente, um dos meninos que é praticante de judô se manifestou animado. Então segui aproximadamente a sequência:

- Apresentei trechos do vídeo *Os Africanos – Raízes do Brasil #3* (<https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>) e recordei com as crianças de onde vieram os povos que viviam livres em suas terras e depois foram escravizados;
- Resgatei o interesse que eles tiveram pela questão do transporte feito nos navios e falei sobre a Abayomi. Fizemos pequenas bonequinhas para cada criança, uma tentativa de trazer um pouco de brincadeira nesse contexto de sofrimento;

- Apresentei o vídeo *Capoeira - Auê | Filme infantil* (<https://www.youtube.com/watch?v=v8Yfi7A6oXA>), que retrata crianças jogando capoeira;
- Expliquei alguns ritos e regras da capoeira, como, por exemplo, cumprimentar o colega, demonstrando sinal de respeito, e não encostar no companheiro. Foi importante dar bastante ênfase para essa regra, pois a criança do judô treina basicamente em contato direto com a pessoa com a qual ele luta. Voltei ao vídeo para mostrar momentos em que esses comportamentos podiam ser observados;
- Em aproximadamente três aulas, fiz e expliquei alguns movimentos da capoeira – leãozinho, elefantinho, caranguejinho, meia lua, estrelinha, ponte e a ginga, movimento base dessa manifestação cultural. Os nomes de alguns movimentos foram adaptados para que a criança fizesse uma associação mais fácil com a posição do corpo para a realização do movimento. Essa metodologia é usada por muitos professores de capoeira;
- As primeiras experimentações de movimentações foram feitas com as crianças separadamente, até que conseguissem o entendimento de como o corpo iria executar a ação com segurança;
- Em seguida, as experimentações de movimentações foram realizadas em dupla, com a orientação de quais movimentos fazer sendo dadas pela professora;
- Por fim, as crianças puderam experimentar fazer a movimentação em dupla e na roda. Não havia como realizar uma roda completa com instrumentos, mas o canto e as palmas sempre eram recursos utilizados;
- Observação: todo o trabalho foi desenvolvido dentro da sala de aula em virtude dos protocolos referentes à pandemia da Covid-19. Os alunos permaneceram de máscara o tempo todo, a sala estava com as janelas abertas e o ventilador ligado para garantir boa circulação do ar. Estive sempre atenta também para a respiração dos alunos, não deixando que eles se esforçassem demais.

Ser Griot na Educação Infantil é um papel que cada professor assume e muitas vezes nem percebe isso. Principalmente, ele não percebe a ancestralidade desse fazer em suas práticas. Confesso que, há pouco tempo, eu mesma não percebia a importância dessa prática para toda a nossa sociedade, porque, para mim, sempre foi natural trazer para a sala de aula elementos que têm sua origem na cultura do continente africano. Percebo que posso ampliar esse projeto, ampliar essa voz de Griot para outras turmas do CMEI e, quem sabe, de outras instituições. Também posso inserir outros contos das Histórias de Ananse ou de outros países, intercalar com novas brincadeiras, danças e músicas que aprendi com o curso *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a Literatura Afro-Brasileira e Africana, Corporeidade e Danças Populares*.

Todo esse registro não é necessariamente de um projeto elaborado previamente para acontecer com o Grupo 5 do CMEI Luiz Carlos Grecco. Foi algo construído aos poucos, como consequência do interesse das crianças e da interação delas com o que era proposto. Para a satisfação tanto dos pequenos quanto minha, eu tinha uma base bem fundamentada de conhecimentos variados que possibilitou momentos em que saberes e fazeres eram compartilhados. Esses conhecimentos são parte da minha formação enquanto professora e são parte da minha construção enquanto ser social. Como professora, a pesquisa de materiais e de textos para projetos realizados anteriormente nesse e em outros CMEIs foi base para muitas das atividades propostas. Como ser que vive em sociedade, as experiências que levo para a sala vem do carnaval, da capoeira, do congo e até do caxambu. Aliás, por que não começar agora uma pesquisa sobre o Caxambu?



Professora na Educação Infantil em Vitória; Portabandeira e compositora dos sambas de enredo da Unidos de Jucutuquara em 2002, 2004, 2007, 2013 e 2022; Poeta nos 6°, 7°, 9° e 11° Varal de Poesias de Manguinhos; Cantora no CD da Velha Guarda do Samba Capixaba; Sambista pela Comenda Edmilson Carçoço, da Câmara Municipal de Vitória; Escritora no Caderno Vitória do Samba em 2017 e no Jornal ESHOJE e Blog Abre Alas de 2017 a 2020; Responsável pelos projetos @guardioes.es e @griotsdocarnavalcapixaba.

PROPOSTA PARA CONHECER O JONGO: PROJETO VEM DANÇAR, VEM PISAR

Marina Zanchetta Vieira
CMEI Luiz Carlos Grecco

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.10

A Lei nº 10.639/2003 versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, assim como a Lei nº 11.645/2008 também inclui o ensino sobre os povos indígenas. Essas são ações que visam escrever uma nova história, uma história de valorização e de respeito aos povos que formaram a nação brasileira. Assim, os profissionais que estão na Educação Infantil precisam planejar e desenvolver ações voltadas para a valorização da igualdade racial. Para além da obrigatoriedade e baseada na minha formação sócio-histórica-cultural, utilizo elementos ligados às matrizes africanas há 4 quatro anos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Luiz Carlos Grecco e há 10 anos como professora da prefeitura de Vitória.

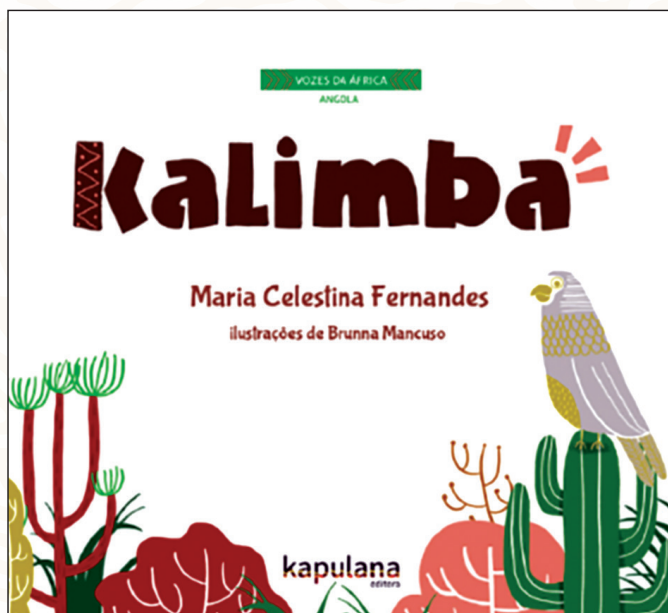
Em virtude dos trabalhos desenvolvidos em anos anteriores, observo a necessidade de expandir a temática dentro desse CMEI, que está localizado na Ilha de Santa Maria, em Vitória – uma comunidade que, no seu entorno, é contemplada com Blocos Carnavalescos e Escolas de Samba, o que pode viabilizar a temática do Jongo em um projeto dentro da instituição. Claro que isso pode acontecer paralelamente ao projeto

institucional, pois sempre há espaço para a realização de outros programas e é nesses espaços que posso aproveitar para desenvolver ações que englobam a história e a cultura afro-brasileira e africana.

A etnolinguista Yeda Pessoa de Castro, em sua pesquisa, destacou que 75% dos africanos trazidos ao Brasil eram de origem de países de língua Bantu. O Jongo provavelmente tem suas raízes em países de língua Bantu do continente africanos, cuja população que foi trazida ao Brasil escravizada trouxe consigo os seus saberes, fazeres, crenças e ritos. Atualmente, Angola seria um desses países e, para iniciar o projeto que, provisoriamente, darei o nome de *Vem Dançar, Vem Pisar* (fazendo referência ao movimento do Jongo), irei utilizar uma contação de história baseada no livro *Kalimba*, da escritora angolana Maria Celeste Fernandes, e, na sequência, trabalharei com os alunos um pouco das referências sobre Angola.

Segue abaixo o link da contação de história e de possibilidades de interações com os alunos:

Imagem 1 – Capa do livro



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Kalimba-Maria-Celestina-Fernandes/dp/8568846033>.

- **Linguagem oral** – Realizar a contação de histórias presente no vídeo [*Contação de histórias*]: *Pássaros mágicos e sabichões:: Contos africanos :: Agbalá Conta* (<https://www.youtube.com/watch?v=20tQpM15cME>) para os alunos.
- **Literatura** – Ler o livro *Kalimba*, da autora Maria Celestina Fernandes, atentando-se para as partes gráficas, ilustrações. Propor escrita de novas palavras conhecidas por meio do texto.
- **Cartografia** – Estudar uma das primeiras páginas do livro *Kalimba*, que mostra as localizações de Brasil e Angola. Fazer com os alunos mapas com desenho ou colagens.
- **Agricultura** – Plantar e cultivar milho em vaso com as crianças. O grão é o ingrediente principal de um popular prato de Angola. Seguir orientações do vídeo *Como plantar milho em Vasos* <https://www.youtube.com/watch?v=BPK9XOdMq6A&t=39s>, chamando atenção para a importância da água para as plantações. Obs.: Realizar uma demonstração anteriormente a esse procedimento, em outro vaso, para exemplificar a ação aos alunos. O grão fica num tamanho legal após um mês e produz após três meses. Criar tabela de acompanhamento do crescimento dessa plantação.
- **Culinária** – Estudo e preparo do Funge, comida tradicional de Angola, uma espécie de pirão feito com farinha de milho na região Sul do país ou farinha de mandioca na região Norte, além de água e sal.
- **Costumes** – Assim como no livro, realizar uma roda de conversa para falar do costume de fazer refeições partilhadas e realizadas por e com todos da comunidade. Mostrar que refeições em família fortalecem os laços.
- **Brincadeira** – Apresentar aos alunos o jogo de garrafinhas, explicar as suas regras, objetivos e experimentar essa brincadeira de origem Angolana.
- **Laboratório de informática** – Mostrar algumas obras de Cândido Portinari (exemplos: *Futebol*, *Meninos Soltando Pipa* e *Meninos na Gangorra*), exemplificando como ele representa jogos e brincadeiras em suas obras. Consequentemente, incentivar os alunos a criarem uma pintura representando o jogo de garrafinhas.

A apresentação do jogo de garrafinhas para os alunos abre espaço para o trabalho com a amarelinha africana. Entretanto, será necessário revisitar algumas práticas, como o uso do mapa, para mostrar às crianças onde está localizado Moçambique, país de origem dessa brincadeira que pode ser encontrada em diversos países do continente (uma possibilidade é deixar um mapa fixo na parede da sala, para que seja sempre consultado). Esse revisitar mostra que o conhecimento não será construído e apresentado num sistema linear, mas sim cíclico, possibilitando que conteúdos ou recursos possam ser utilizados diversas vezes. Essa não linearidade também entra nas ações propostas no projeto, pois é preciso considerar que muitos fazeres podem ser alterados de acordo com as contribuições e interações dos alunos.

- **Cartografia** – Com o mapa construído a partir da experiência com o livro *Kalimba*, identificar a localização de Moçambique e listar características similares ou divergentes com Angola.
- **Informática** – Apresentar, no laboratório de informática, vídeo sobre a amarelinha africana. Usar os primeiros trinta segundos do vídeo disponível em *Brincando com o Corpo: Amarelinha Africana* (<https://www.youtube.com/watch?v=ciePbc29upc>) para mostrar materiais e regras. Usar o vídeo completo do Professor Paulinho Fortunato, disponível em *Teca Teca – Amarelinha Africana* (<https://www.youtube.com/watch?v=3OopOc3rh9U>).
- **Matemática** – Explicar regras e objetivos, listar e escrever no quadro para melhor memorização dos alunos (registrar essas informações também no caderno dos alunos). Explorar as quantidades e as formas surgidas pela construção da amarelinha africana.
- **Experimentação** – Iniciar a brincadeira na sala de aula e enviar material explicativo da brincadeira para a casa dos alunos como forma de incentivar a participação da família e da comunidade no processo de aprendizado.
- **Musicalidade** – Adicionar outras músicas à brincadeira e explorar a questão da diversidade rítmica. Buscar por estilos musicais de Moçambique ou de Angola, como *kuduro* ou *semba*. É possível

também utilizar de alguma música brasileira, algo que esteja na moda, para aproximar um pouco mais a brincadeira do contexto vivido pelos alunos.

- **Rotina** – Fazer da amarelinha africana uma brincadeira rotineira para as crianças, para que elas possam explorar diversas possibilidades em outros momentos.
- **Observação:** Manter os cuidados nos vasos em que os milhos foram plantados.

Após esse reforço na musicalidade da amarelinha africana, entrelaço as histórias e a temáticas do Projeto *Vem Dançar, Vem Pisar* com a estrela principal da proposta: o Jongo, em toda a sua ancestralidade, musicalidade, espiritualidade e movimentos dançantes. Novamente, retorno à contação de histórias e ao uso de vídeos como recursos para iniciar a contextualização. Vale salientar que, no período pandêmico, o uso de vídeos se tornou ferramenta imprescindível diante da indisponibilidade de saídas para visitaçãõ de espaços culturais ou recebimento de grupos de pessoas de fora da comunidade escolar.

- **Linguagem oral** – Contaçãõ ou declamaçãõ do livro *Jongo*. Autora: Sônia Rosa; ilustrações de Rosinha Campos, Pallas, 2013. Para a contaçãõ de histõria, a sugestãõ é a ambientaçãõ do espaçõ e a caracterizaçãõ da pessoa que realizará a narraçãõ.
- **Literatura** – Leitura do livro para as criançãs com a exploraçãõ de elementos gráficõs do livro, como as ilustrações e suas representações. Listar novas palavras no quadro e explorar a escrita, realizar o registro no caderno dos alunos.
- **Protagonismo infantil** – Oportunizar momentos em roda de conversa para que os alunos exponham suas opiniões sobre o livro de Sônia Rosa.
- **Laboratõrio de informáticã** – apresentar aos alunos a animaçãõ do livro *Jongo*, disponível em *Contaçãõ de Histõria, Jongo – De Sonia Rosa* (https://www.youtube.com/watch?v=e_3FI7KsRTY)

- **Laboratório de informática** – Mostrar o vídeo sobre o *Jongo* (disponível em: <https://youtu.be/T7yuMyf-bno>) e gerar debate para registrar a percepção dos alunos sobre essa manifestação cultural.

Com base na formação oferecida pela professora Renata Marques e por pesquisas, é o momento de sentar em roda com os alunos com a finalidade de explicar um pouco sobre o Jongo e a sua importância na construção do nosso povo. As histórias contadas até aqui se entrelaçam desde as narrativas dos livros, passando pelo desenvolvimento dos países estudados e também dos elementos culturais. O Jongo será apresentado aos alunos por intermédio de três elementos fundamentais, de forma que cada criança possa experimentar um pouco de cada elemento. São eles: os pontos, o tambor e a dança.

Os Pontos

A força da oralidade na transmissão dos saberes e dos fazeres da cultura mostra sua relevância nos pontos do Jongo. Por meio dessa linguagem musical e poética, o cotidiano das comunidades é cantado e o passado é preservado nas letras entoadas pelos jongueiros.

- Conversar em roda sobre o significado dos pontos ou músicas. Mostrar que muitas letras falam sobre o cotidiano vivido pelas comunidades que praticam o jongo;
- Apresentar três ou quatro músicas aos alunos, cantar com eles, ler a letra das canções em cartaz com caracteres grandes para melhor identificação das palavras, realizar atividade de escrita das letras dos pontos;
- Sugestões de pontos:

Pisa na Tradição (Jongo Comunidade Dito Ribeiro)

E quando você dança Jongo

Pisa na Tradição, pisa na Tradição

E quando eu chego na Roseira

Pisa na Tradição, pisa na Tradição

E vai firmando essa pisada

Pisa na Tradição, pisa na Tradição

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iSSy-99LJKQ>)

Milho Virou Pipoca (Jongo Comunidade Dito Ribeiro)

Milho virou pipoca

Na fazenda roseira

Quero ver jongueiro novo

Quero ver jongueiro bom

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=idwfgp4HEjE>)

Vapor da Paraíba (Jongo da Serrinha)

Vapor berrou na Paraíba,

Chora eu, chora eu Vovó.

Fumaça dele na Madureira,

E chora eu.

O vapor berrou piuí, piuí.

Ô irê, irê, irê,

Ô irê, irê, irê.

Quando eu entro num jongo e começo a cantar

Segura lôião e láião

Logo da minha vizinha começo a lembrar

Segura láião

Toca minha gente esse jongo que eu quero escutar

Segura lôião e láião

Nesse balanço gostoso eu vou me acabar

O vapor berrou piuí, piuí

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KL3hd-Suk-0>)

- Outras sugestões de músicas que podem ser utilizadas em sala de aula: *Ai morena* – Jongo da Serrinha/RJ (a letra da música fala da relação com o trabalho do dia a dia); *Que jogue* – Jongo da Serrinha/RJ (a letra fala de caxambu, nome dado ao tambor de Jongo); *Papagaio* – Jongo da Comunidade Dito Ribeiro/SP (gravação com participação de crianças); *Jongo pra São Benedito* – Ciranda dos Orixás, Tempo de Brincar (gravação com voz de crianças).

O Tambor

Dando continuidade ao trabalho rítmico, o tambor é um elemento fundamental na roda de Jongo para estabelecer ligação entre os praticantes e a ancestralidade. Para além de trabalhar a música com os alunos, agora é possível desenvolver algo concreto e construir instrumentos de percussão que representarão o tambor.

- **Laboratório de informática** – Adaptação do livro *A menina e o tambor* (<https://www.youtube.com/watch?v=-GtueNJIicA>) em vídeo, que destaca o batimento do coração com o tambor e a alegria que a música trazia para a vida das pessoas. Apresentação do vídeo *O tambor* (<https://www.youtube.com/watch?v=3tgxIC7rr3E>), do Pontão de Cultura de Jongo, para que as crianças possam observar duas pessoas de comunidade jogueira;
- **Atividades rítmicas** – *Tirar o som* na própria perna e buscar outros objetos que podem recriar o som do tambor. Jogo de repetição rítmica para auxiliar na memorização dos toques do Jongo;
- **Atividade artística** – Construir e decorar um tambor com pote de plástico e fitas adesivas coloridas. Esse trabalho que pode ser interligado com o reuso de materiais e ecologia;
- **Protagonismo infantil** – Sugerir que as crianças toquem o instrumento individualmente ou em grupo, incentivando que algum aluno cante enquanto os outros tocam;
- **Rotina** – Outras músicas infantis falam do tambor. Incentivar que, nas rodas de conversa, os alunos cantem essas músicas e utilizem a percussão para treinar o ritmo.

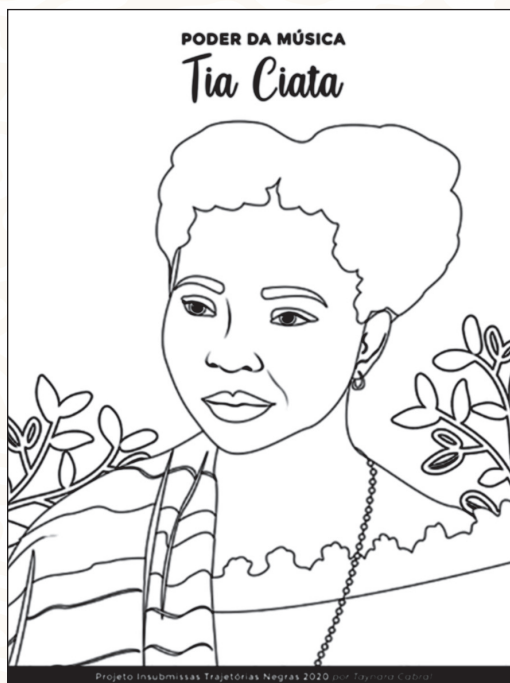
A Dança

Os diversos componentes que englobam a dança serão apresentados nesse elemento, desde a parte coreográfica, que possibilita uma conversa sobre a origem de alguns movimentos, passando pela estética da vestimenta e também pelo fruto gerado por essa dança, o Samba.

- **Corpo** – Preparar o corpo para a dança e conhecer o próprio corpo são partes importantes. Começar com algumas brincadeiras dançadas e cantadas: Si Mama Kaa ou Zama Zama, da Tanzânia; Kokoleoko, de Gana; FtiFti, da Eritrêia; e Olelê Moliba Makasi, do Congo. Ao realizar essas brincadeiras, pode-se voltar ao mapa e localizar esses países no continente africano. Também é possível escolher uma brincadeira e realiza-la sempre ou apresentar duas a cada semana;
- **Movimentos** – Amassa café (a base da dança), umbigada (aproximação entre os dançantes com o meio do corpo, sem que o resto vá na mesma direção), giro, saudação com os braços para o alto e pisadinha. Apresentar o vídeo *Jongo – Dança* (<https://www.youtube.com/watch?v=t7BQn3pV1c0>). Trabalhar os movimentos solicitando que cada aluno os faça individualmente. Depois, juntar as crianças em duplas e pedir que elas repitam o movimento. Por fim, formar uma roda e pedir que os alunos façam o movimento. Na roda, é preciso explicar que, de tempos em tempos, um dançante é substituído por outro. Inicialmente, fazer esse processo sem música e, depois, com o auxílio de som. Mostrar trecho do espetáculo *Andora Sem Fronteiras* (<https://www.youtube.com/watch?v=ztQeX8rFJKI>) para que os alunos compreendam um pouco a junção dos movimentos;
- **Vestimenta** – Fazer com que os alunos relatem como são as roupas dos jongueiros vistas nos vídeos ou imagens apresentadas, mostrar um pouco disso com o vídeo *Alegria do Jongo* (<https://www.youtube.com/watch?v=lkKihZlm0Pk>) e enfatizar que os jongueiros dançam descalços para manter o contato com o chão, em respeito e em resgate da ancestralidade. Disponibilizar saias longas coloridas ou brancas e calças brancas compridas para os alunos vestirem;
- **Atividade artística** – Mostrar fotografias de rodas de Jongo e incentivar que os alunos realizem reproduções por desenho ou pintura;
- **Prática** – Criar a roda de Jongo. Nas primeiras rodas, possivelmente a professora deverá orientar os alunos a assumir o tambor, o canto e a dança. Almejo que, conseqüentemente, isso aconteça de forma natural nas rodas seguintes.

- O Jongo é conhecido como precursor do Samba. Esses ritmos apresentam muitas características semelhantes, como a música, a dança e os instrumentos. Para introduzir o Samba, há o vídeo com a história do Samba Menino (<https://www.youtube.com/watch?v=2rm57OCINi4>) e a película Do Jongo ao Samba (<https://www.youtube.com/watch?v=2QqMUzFbW3Y>). Mostrar rodas de Samba realizadas na comunidade e ensaios de Escolas de Samba.
- Mostrar a importância da figura de Tia Ciata enquanto matriarca que manteve viva as crenças, os saberes e os fazeres vindos dos mais variados países do continente africano em sua comida, em sua religião, em suas rodas de saia ou de samba. Ver a partir de sete minutos e cinquenta segundo o vídeo *Tia Ciata | Canal da História* (<https://www.youtube.com/watch?v=Xj6JbrJDHpw>).
- **Atividade artística** – colorir o desenho da Tia Ciata:

Imagem 2 – Atividade para colorir



Fonte: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/wp-content/uploads/2020/11/alfa2_completo-3.pdf.

Falar da mulher no samba será falar de um contexto com o qual tenho domínio. Diferente será falar desse tema interligando a toda história e aos conhecimentos construídos com as ações para a aprendizagem do Jongo. Será um outro desafio, tal qual foi escrever esta proposta do projeto *Vem Dançar, Vem Pisar*. Mas será um desafio possível, especialmente ao percebermos que a mulher é o centro de muitas das ações sugeridas: é autora de livros, é apresentadora de vídeos, é cantora de pontos, é Tia Ciata. Talvez não seja à toa que muitos daqui chamam um continente inteiro de MÃE ÁFRICA.

Por ora, gostaria de deixar pré-determinado, dentro desta proposta, uma quantidade de aulas necessárias para cada ação ou para cada sequência pedagógica. Entretanto, da mesma forma que os alunos estarão experimentando uma nova dança, eu também estarei experienciando esse fazer pedagógico de uma nova dança com eles. Então, deixo em aberto essas possíveis proposições de datas ou quantitativos de aulas para cada ação, também como forma de respeitar o tempo da turma e das crianças com as quais esse projeto venha a ser desenvolvido. Quem sabe após essa experiência eu consiga avaliar com mais segurança como isso pode ser construído numa forma quantitativa de aulas e de atividades.

Essa é uma proposta para a realização do Projeto *Vem Dançar, Vem Pisar*, uma experiência que pretendo concretizar com o meu fazer pedagógico e com a contribuição dos alunos do CMEI Luiz Carlos Grecco. Então, esse foi o primeiro *pisa!*, mas um *pisa* que vem de uma onda de movimentos ancestrais para gerar novas ondas.



Sou Geane, mulher preta, professora de Educação Infantil na Rede de Vitória e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Estou na luta por uma Educação Antirracista, em que a identidade e as diferentes culturas sejam valorizadas. Acredito que a educação transforma!



Sou Jailza, professora da rede municipal de Ensino Fundamental há mais de 20 anos. Considero de suma importância o papel do professor como incentivador e orientador da aprendizagem, proporcionando aos alunos a iniciativa e autonomia na construção de conhecimento e consolidação da aprendizagem.

MEU BAÚ DE TESOUROS: HISTÓRIAS ENCANTADAS

Geane Teodoro Damasceno
Jailza de Paula Lessa
CMEI Professora Cida Barreto
DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.11

Introdução

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Cida Barreto fica localizado no bairro Jardim da Penha, em Vitória/ES. O espaço físico da escola é alugado em anexo a uma igreja, o que atrapalha bastante o andamento de algumas atividades, seja pela limitação espacial ou pelo conservadorismo por parte da instituição religiosa. A motivação para a escolha deste curso *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*, foi a nossa percepção sobre a urgência de se trabalhar com a diversidade étnico-racial no referido CMEI, devido

as poucas obras com a temática na escola, bem como a resistência de alguns colegas em desenvolver a diversidade em suas aulas. Além disso, esse é um tema que deve ser recorrente em nossas práticas educativas, previsto pela lei nº 10.639/2003:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 11-12).

A partir da ciranda do livro *Meu baú de tesouros: histórias encantadas*, pretendemos desenvolver diversas atividades de valorização da cultura afro-brasileira e africana pela via da literatura infantil. No ano de 2020, essa ciranda teve início no Grupo 2, mas algumas histórias também foram compartilhadas para os Grupos 3, 4, 5 e 6. Entretanto, a ciranda não pôde ser desenvolvida conforme o planejado, porque as crianças estavam em atendimento remoto devido aos protocolos de segurança da pandemia causada pelo novo coronavírus. As atividades alinhadas às histórias foram realizadas via formulário e contemplaram todas as turmas, contudo, tivemos poucos retornos.

No ano de 2022, daremos continuidade ao trabalho e esse projeto poderá ser desenvolvido com todos os grupos da escola, considerando a abordagem de acordo com a faixa etária de cada conjunto. Para além disso, promoveremos ações de valorização da cultura capixaba na perspectiva étnico-racial.

Imagem 1 – Capa da Ciranda do Livro 2021



Fonte: elaboração própria.

Desse modo, o objetivo geral desta proposta é trabalhar a cultura afro-brasileira e africana a partir de obras de literatura infantil e promover a valorização da cultura capixaba. Paralelamente a isso, traçamos como objetivos específicos: 1) conhecer elementos da cultura capixaba de matriz afro-brasileira e africana e – congo, capoeira e músicas no geral; 2) trabalhar a corporeidade por meio das músicas e brincadeiras; 3) realizar contações de histórias utilizando fantoches e/ou as crianças como contadoras.

Desenvolvimento

Pretendemos realizar as atividades no decorrer do ano letivo de 2022. A abertura do projeto será na segunda semana de aula, após o retorno letivo, pois temos o acolhimento às crianças na primeira semana. Construiremos um Baú de tesouros e colocaremos várias histórias que serão

trabalhadas com os alunos. Iniciaremos com a narrativa *Ananse e o baú de histórias*, do livro *Histórias encantadas africanas*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.

Imagem 2 – capa do livro



Fonte: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/historias-encantadas-africanas-904112/p>.

Em um primeiro momento, vamos apresentar o baú às crianças. Depois, faremos a contação da história. A leitura será feita em partes: começa em uma segunda-feira e termina na sexta-feira, que culminará na abertura oficial do projeto *Meu Baú de tesouros: histórias encantadas*.

Ao final de cada narração, na roda de conversa da rotina de sala, perguntaremos para as crianças: *Alguém aqui já conhecia essa história? Vocês gostaram?* Pretendemos, a partir dessas perguntas, compreender as percepções das crianças com a história.

Depois desse diálogo, faríamos registro das falas de cada estudante para saber como seriam as abordagens futuras das histórias e as possíveis intervenções que envolveriam tanto as crianças quanto as famílias.

Algumas outras histórias que pretendemos utilizar durante o ano são: *Capoeira*, de Sonia Rosa; *Tudo vai dar certo*, de Cedella Marley; *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França; *Cheirinho de neném*, de Patrícia

Santana; *Amor de Cabelo*, de Matthew a Cherry; *De passinho em passinho*, de Otávio Júnior; *DA MINHA JANELA*, de Otávio Júnior.

O livro *Capoeira*, de Sonia Rosa, por exemplo, nos faz lembrar os encantos da capoeira, de sua música e de um gingado que faz parte dos brasileiros, mas que surgiu a partir dos negros de Angola, em África, que foram forçadamente trazidos ao Brasil para serem escravizados. Com lindíssimas ilustrações e linguagem simples, o livro nos mostra a beleza da capoeira e a sua importância cultural.

A partir de cada narrativa, vamos desenvolver atividades para serem trabalhadas no decorrer do ano. Com o livro *Capoeira*, por exemplo, vamos trabalhar a valorização da cultura capixaba, resgatando elementos da música e da capoeira, uma representação cultural que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Os principais elementos dessa arte-luta são o berimbau e o pandeiro.

Faremos uma roda de capoeira com as crianças a partir de músicas do universo infantil:

A, E, I, O, U, / U, O, I, E, A / A, E, I, O, U
vem criança vem brincar / vem criança vem jogar (Repete)
É o A é o B é A é o B é o C.
É A de atabaque, é o B de berimbau, é o C de capoeira (Repete)

As brincadeiras de matriz africana também serão inseridas no contexto dos alunos, como a amarelinha, acompanhe meus pés, dentre outras.

Desenvolveremos um teatro a partir da história *O Pequeno Príncipe Preto* com as adaptações necessárias para a faixa etária da turma. A Baobá está presente na história e é uma árvore que simboliza força e resistência, então também faremos intervenções nessa perspectiva.

O encerramento do Projeto deverá ser feito em novembro, mês da Consciência Negra. Do dia 14 ao dia 18 do referido mês, no *hall* de entrada do CMEI, será exposto um mural comemorativo e será apresentado às famílias um vídeo com imagens das ações que foram desenvolvidas no decorrer do ano. Na semana seguinte, haverá uma apresentação cultural das crianças, finalizando as atividades do ano.

Considerações preliminares

É preciso que as escolas compreendam a importância de desenvolver atividades de valorização da cultura afro-brasileira e africana, pois, assim como as crianças brancas, as crianças negras também devem ter contato com obras de valorização de sua cultura e identidade. Com este projeto, pudemos propor atividades de implementação da lei nº 10.639/03. Além disso, as práticas que trabalham a corporeidade ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, aprimoram a flexibilidade, o equilíbrio e a destreza das crianças, aguçando a criatividade e a liberdade de movimentos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. SEPP/IR. INEP. Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Brasília -DF, 2004.

BELLINGHAUSEN, I. B. **Histórias encantadas africanas**. Belo Horizonte: RJH Editora, 2011.



Mãe da Lais, Flamenguista e professora de Educação Física que atua na Educação Infantil desde 2006 na região da Grande Santo Antônio. A criança e suas inúmeras possibilidades de desenvolvimento na primeira infância são fascinantes. À Educação Física, na Educação Infantil, cabe movimentar o corpo em sua plenitude de forma lúdica e crítica. Conhecimento em todas as áreas possíveis é objetivo de vida, pois só o conhecimento nos permite vislumbrar o imenso horizonte à nossa frente.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECER A MULTIPLICIDADE BRASILEIRA OU UMA DATA NO CALENDÁRIO?

Gisléa Vieira
CMEI "Darcy Vargas"

DOI: 10.52695/978-65-88977-94-1.12

Começando a roda

O processo formativo realizado em parceria entre o NAIF/UFES e a Secretaria de Educação do Município de Vitória (SEME) intitulado *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares* objetivou a produção de conhecimentos para a mediação pedagógica nessa etapa da Educação Básica. Além disso, foram levantados questionamentos, relatos de experiências, reflexões e um olhar mais sensível das/os cursistas acerca da aplicação desses conteúdos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória.

Percebi que as práticas pedagógicas compartilhadas pelas/os cursistas em seus relatos ampliaram e aguçaram minha reflexão acerca das questões sobre a inserção desse tema no dia a dia escolar.

Sou Professora Dinamizadora de Educação Física há 16 anos na rede municipal de Vitória. Atuo no CMEI Darcy Vargas, localizado entre os bairros Santo Antônio e Bela Vista. Essa instituição atende 471 crianças, distribuídas nas turmas de Grupo 1 a Grupo 6, com idades que vão de seis meses a cinco anos e que as famílias, em sua maioria, declaram seus filhos e filhas no quesito racial como pretos e pardos, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Durante a formação, percebi que esse pertencimento das famílias não dialoga com o trabalho pontual sobre a consciência negra realizado somente no mês de novembro no CMEI.

A temática que envolve a cultura afro-brasileira e africana na escola é um desafio e tanto, ainda mais na Educação Infantil. A meu ver, vários aspectos reforçam essa afirmação: currículo baseado em conteúdos eurocêntricos, preconceitos, desconhecimento sobre a temática, medo da reação das famílias, baixa adesão a cursos de formação sobre o tema, entre outros.

Alguns questionamentos me trouxeram incômodos, sobretudo no que se refere às maneiras estereotipadas e superficiais de tratar esses temas, que só aparecem no mês de novembro, com murais e apresentações descontextualizadas, parecendo o que eu costumo chamar de *pedagogia do evento*.

Por que os conteúdos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e na Lei de Diretrizes da Educação Brasileira (LDB) 9.396/1996, alterada no artigo 26 pela Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar, não são aplicados de forma satisfatória nas escolas?

O descumprimento da LDB é relativizado? Quais as consequências desse descumprimento no aprendizado das crianças? Até quando esses conteúdos serão desvalorizados no currículo? Ações e atividades isoladas na semana de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, são suficientes para a aplicação de conteúdos da cultura afro-brasileira e africana?

Uma provável resposta seria o desinteresse das/os profissionais por cursos direcionados à temática da cultura afro-brasileira e africana. No município de Vitória, são ofertados anualmente cursos e formações pela Secretaria de Educação por meio das Comissões de Estudos

Afro-brasileiros e Comissão da Educação das Relações Étnico-Raciais (CEAFRO/CERER), além de cursos ofertados pela internet.

Fica evidente que o trabalho pedagógico voltado para uma forma única de ver as crianças e suas histórias, muitas vezes, reforça ações estereotipadas e que dificultam o desenvolvimento de projetos que estejam permeados pelos conteúdos étnico-raciais.

O tema, por ser polêmico e estrutural, que trata sobre o racismo, induz o trabalho apenas em datas pontuais e muitas vezes sem aprofundamento. Então, nesse caso, penso que uma resposta para mudar essa realidade, além de buscar embasamento legal, seria investir na formação (inicial e continuada) para modificar o trabalho pedagógico de forma a estabelecer ações conjuntas, mais consolidadas e que estejam presentes nas mediações ao longo do ano. Nesse sentido, vejo este curso como possibilidade de pensar e de multiplicar conhecimentos.

Quando a roda gira

Instigada pelas reflexões e incômodos compartilhados durante a formação, pensei: por que não construir uma proposta de abordagem da diversidade étnico-racial nas aulas de Educação Física no próximo ano? Sempre gostei muito de contar histórias com as crianças e tenho desejo de continuar com essa ferramenta de forma melhor sistematizada, incluindo todos os Grupos, do 1 ao 6, variando de acordo com a necessidade de cada turma. Percebi que, após pesquisa no Sistema de Gestão Escolar de Vitória (SGE), o CMEI Darcy Vargas apresenta o seguinte quantitativo: 286 crianças pretas/pardas, 175 brancas, 0 indígenas e 1 amarela. Apresento estes dados para referenciar a proposta de trabalho e para reafirmar sua importância, embora também entenda que a temática é relevante para a ampliação de conhecimento de todas as crianças e não apenas onde prevalecem crianças pretas/pardas.

Para orientar o projeto de trabalho para o ano de 2022, a contação de histórias, a literatura, a valorização de personagens negras/os, as brincadeiras afro-brasileiras e africanas, a construção de brinquedos, as músicas, as danças e os instrumentos musicais serão recursos utilizados para atender os seguintes objetivos: 1) apresentar uma proposta de trabalho possível para o dia a dia da Educação Infantil relacionado ao

tema da cultura afro-brasileira e africana; 2) valorizar a estética negra, usando histórias com personagens negras/os; 3) reconhecer a diversidade de conteúdos e culturas; e 4) trabalhar com a literatura infantil afro-brasileira e africana.

Motivada pela formação, busquei obras literárias como: *O Pequeno Príncipe preto*, *A semente que veio da África*, *O menino Nito*, *Bichos da África*, *Princesas negras*, *No passinho*, *Capoeira*, *Bruna e a galinha d'angola*, *Nana e Nilo*, *Ndule, Ndule* etc.

O Quadro 1 abaixo pretende organizar as temáticas a serem desenvolvidas, com interlocução entre as atividades pensadas e a literatura infantil.

Quadro 1 – Proposta de atividades

Temáticas	Sugestões de atividades	Obras sugeridas
Oralidade Pertencimento Ancestralidade Territorialidade	<ul style="list-style-type: none"> • Falamos sobre o planeta do Pequeno Príncipe, mas e no seu planeta (país, cidade, bairro, escola)?; • Contação de histórias e exploração das árvores do quintal comparando com a Baobá. Abraçar a árvore e fazer a <i>troca de energia</i>; • Levar fotos do Baobá; • Usar o globo terrestre para situar as crianças. História do mundinho, abordar questões ambientais; • Trabalhar a ancestralidade a partir da árvore genealógica das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bichos da África • Pequeno Príncipe Preto • A Semente de Baobá • O menino Nito • Bruna e galinha dangola

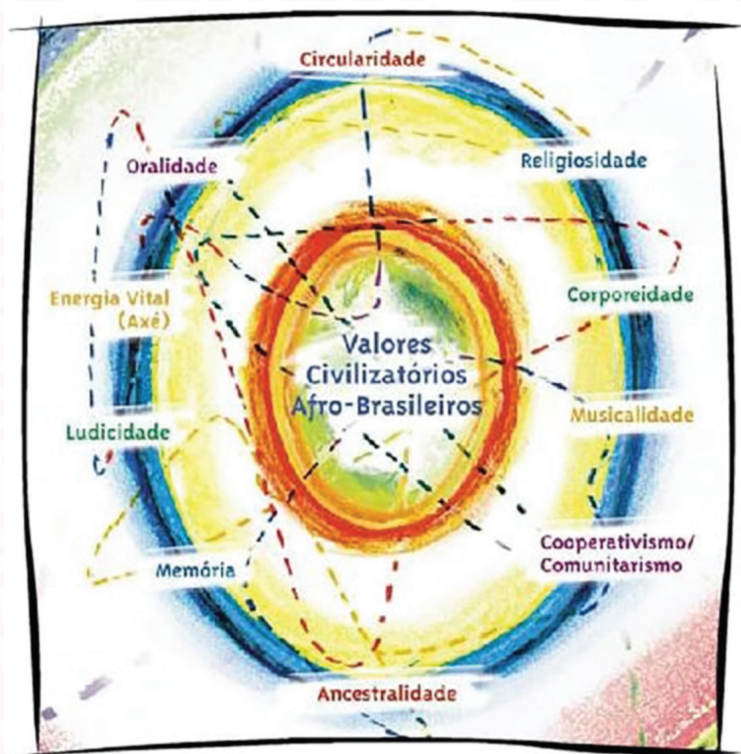
Temáticas	Sugestões de atividades	Obras sugeridas
Brinquedos e brincadeiras	<ul style="list-style-type: none"> • Amarelinha africana; • Trabalhar o <i>Ubuntu</i> por meio da brincadeira cabo de força, que depende de todos para acontecer; • Construir a pipa que o Pequeno Príncipe Preto usa para voar entre os planetas no meio da ventania; • Brincar em roda; • Brincar de capoeira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ndule, Ndule • Nana e Nilo • Capoeira • O Pequeno Príncipe Preto
Corporeidade	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os ritmos que escuto no meu bairro? Funk? Sertanejo? Samba?; • Tematizar a roda a partir da capoeira. Músicas para experimentar/vivenciar movimentos da capoeira: ginga, aú etc.; • Tematizar a roda a partir do samba de roda. Mostrar vídeos do samba em roda, conhecer letras de músicas, sambar junto no centro da roda; • Brincar com a música <i>Roda pião</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • De passinho em passinho • Capoeira • Músicas de domínio popular

Fonte: elaboração própria.

Essa organização inspirou-se no texto de Azoilda Trindade (2006) sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil, que tem como proposta dialogar e pensar na continuidade do trabalho de cada professor, ou seja, um compartilhamento de ideias com aqueles que fazem o cotidiano escolar. Cotidiano esse entendido como um lugar de

desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres.

Imagem 1 – Mandala dos Valores Civilizatórios Africanos



Fonte: <http://bibliotecadacapoeira.blogspot.com/2011/06/valores-civilizatorios-afrobrasileiros.html>.

A partir desse texto e imagem, elaborei um mapa conceitual de Circularidades. Segundo Trindade (2006, p. 1), “[...] a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira [...]”

Esses aspectos me remeteram ao ambiente da Educação Infantil, em que os conteúdos e linguagens se entrelaçam a todo tempo.



Imagem 2 – Pressupostos para o trabalho pedagógico



Fonte: a autora

Pensando na efetiva e reflexiva organização das atividades, a avaliação se dará por meio de desenhos, registro fotográfico e vídeos da participação e da percepção das crianças acerca das ações desenvolvidas. Importante destacar que, nesta proposta de trabalho, buscou-se refletir acerca da aplicação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, conteúdo relevante que compõem o currículo dessa etapa de ensino, que a potencializa e dá significado ao desenvolvimento humano na formação da personalidade, na construção da inteligência e para a aprendizagem. Esses espaços coletivos educacionais são aforados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito e de discriminação racial. É necessário que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se



envolvam nos planejamentos, que conheçam, reconheçam e valorizem os diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2013).

Destaco as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória, que apresentam os Temas Infantis considerados pela gestão do município e que referenciam as relações étnico-raciais de acordo com o que segue:

Tratar da educação étnico-racial no universo da Educação Infantil significa oferecer às crianças a oportunidade de conhecerem a multiplicidade cultural brasileira, de modo a valorizar os diferentes componentes étnicos de uma nação a partir da equidade, sem sobreposições (VITÓRIA, 2020, p. 132).

A viabilidade deste programa passa também pela valorização e pelo reconhecimento do protagonismo infantil, entendendo a criança como construtora da sua aprendizagem e de um mundo mais justo e diverso.

Esta proposta é um grande desafio para mim, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. Mesmo me reconhecendo como mulher negra, não tinha um olhar para essa temática. Agradeço a todas/os responsáveis pela formação *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. Foram momentos maravilhosos e potentes! Obrigada.

Referências

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

TRINDADE, A. L. **Saberes e fazeres**: Modos de Interagir. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

VITÓRIA. **Diretrizes curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES**. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.

Índice remissivo

Ancestralidade - 15, 42, 46, 121, 126, 129, 130, 142

Baobá - 76, 77, 78(2), 79, 100(4), 114, 137, 142(3)

Congo - 15, 20, 33, 61, 62(5), 63(3), 64(8), 66(7), 67(5), 69, 80, 74(2), 83(2),
 84, 85(3), 86(2), 87, 89(2), 91, 92(2), 93(3), 94(2), 115, 130, 135

Corporeidade - 9, 14, 15, 17, 20, 22(2), 23, 25(2), 32, 34(3), 38, 62, 74, 82,
 98, 107, 121, 132, 135, 138, 139, 143, 146

Danças populares - 9, 14, 17, 19, 213, 33(2), 34, 35, 38(2), 59, 60(3), 61, 62,
 65, 70, 74, 98, 107, 121, 133, 139, 146

Diversidade cultural - 30, 33, 46

Educação antirracista - 9(2), 11, 13, 14, 17, 18, 22, 30, 45(2), 47, 50(3), 58, 93

Griot - 21(2), 113(3), 114, 115(2), 117, 118, 121(2)

Infância - 9(2), 14, 13, 15, 17, 27, 28, 38, 51, 68, 75, 84, 101

Jongo - 15, 21, 33, 40(2), 122, 123(2), 126(4), 127(7), 128(9), 129(3), 130(4),
 131(2), 132

Literatura afrocentrada - 48

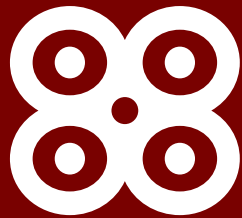
Protagonismo infantil - 20, 62, 70(2), 71, 80, 111, 126, 129

Racismo - 19(2), 20, 28(5), 29, 31, 45, 46(2), 50, 51(5), 52(2), 55, 57(2), 60,
 70, 74, 84, 141

Subjetividades - 31, 73

Ubuntu - 77, 78, 143







Este livro é fruto de um esforço coletivo proveniente de um desejo compartilhado entre professoras e professores em transformar práticas e superar representações que colocam crianças negras e as suas famílias em condição de subalternidade nas instituições de Educação Infantil. Com base em reflexões coletivas sobre experiências pedagógicas que tematizam as manifestações culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras, os textos presentes nesta obra problematizam os desafios e apresentam possibilidades para a materialização de um currículo decolonial, necessário para contemplar a diversidade étnico-racial que nos constitui e para afirmar, desde a Educação Infantil, uma educação antirracista.

