

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS  
(ES): ensino da arte para as  
relações étnico-raciais na  
Educação Infantil**

**TRAINING OF TEACHERS (ES):  
teaching art for ethnic-racial  
relations in Childhood  
Education**

**FORMACIÓN DE PROFESORES  
(ES): enseñanza de arte para las  
relaciones étnico-raciales en  
Educación Infantil**

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir a formação de professoras(es) que trabalham com a Educação Infantil, a partir da articulação entre o ensino da Arte e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, como estratégia de apresentação de subsídios para uma prática de ensino da arte para as relações étnico-raciais e promoção de conteúdos da afirmação e da representatividade das identidades negras. Dialoga com autores como Munanga (2012), Cavalleiro (2003), Gonçalves e Silva (2000), Freire (2017), hooks (2013), Bazílio e Kramer (2011) ao refletir sobre a história e a atualidade das crianças negras. Finaliza propugnando que essas articulações são fundamentais na formação de professores que trabalham com/na Educação Infantil, pois a escola deve ser lócus de reflexão para a promoção de ações pedagógicas que possibilitem (re)pensar os caminhos para a equidade.

**Palavras-chave:** ERER. Formação de professores. Arte/educação. Infância. Educação Infantil.

*Recebido em: 19/06/2020*

*Aceito em: 01/10/2020*

*Alterações recebidas em: 01/10/2020*

*Publicação em: 24/03/2021*



**Revista Espaço do Currículo**

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n1.54031

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Margarete Sacht Góes**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.

E-mail: [magsacht@gmail.com](mailto:magsacht@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7146-6022>

**Tatiana Gomes Rosa**

Mestra em Relações Étnico-Raciais

Professora de Ensino Básico na Prefeitura Municipal de Serra e na Prefeitura Municipal de Vitória, Brasil.

E-mail: [tatsirosa@gmail.com](mailto:tatsirosa@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4076-0552>.

**Como citar este artigo:**

GÓES, M. S; ROSA, T.G. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>.

**Abstract:** This article aims to discuss the formation of teachers (s) who work with Early Childhood Education, based on the articulation between the teaching of Art and Education for Ethnic-Racial Relations, as a strategy for presenting subsidies for a teaching practice from art to ethno-racial relations and promotion of content of the affirmation and representativeness of black identities. Dialogue with authors such as Munanga (2012), Cavalleiro (2003), Gonçalves e Silva (2000), Freire (2017), hooks (2013), Bazílio and Kramer (2011) when reflecting on the history and current events of black children. It concludes by proposing that these articulations are fundamental in the formation of teachers who work with / in Early Childhood Education, as the school should be a locus of reflection for the promotion of pedagogical actions that allow (re) thinking the paths to equity.

**Keywords:** ERER. Teacher training. Art/education. Childhood. Child education.

**Resumem:** Este artículo tiene como objetivo discutir la formación del (los) docente (s) que trabajan con la Educación Infantil, desde la articulación entre la enseñanza del Arte y la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales, como estrategia de presentación de subsidios para una práctica docente desde el arte a la etno- relaciones raciales y promoción de contenidos de afirmación y representatividad de las identidades negras. Diálogo con autores como Munanga (2012), Cavalleiro (2003), Gonçalves e Silva (2000), Freire (2017), Hooks (2013), Bazílio y Kramer (2011) al reflexionar sobre la historia y actualidad de la niñez negra. Finaliza proponiendo que estas articulaciones son fundamentales en la formación de los docentes que trabajan con / en Educación Infantil, pues la escuela debe ser un lugar de reflexión para la promoción de acciones pedagógicas que permitan (re) pensar los caminos hacia la equidad.

**Palavras-clave:** ERER. Formação de professores. Educação artística. Infancia. Educação Infantil.

## 1 APRESENTAÇÃO

Toda a obra literária transmite mensagens não apenas por meio do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa por intermédio de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo (LIMA, 2008, p. 97).

A atuação pedagógica em arte voltada para a afirmação das identidades negras na Educação Infantil oportuniza a valorização da autoestima, das referências culturais e históricas das crianças e contribui para a afirmação da negritude de meninas e meninos negras(os), algo indispensável para o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o objetivo desse texto é discutir a formação de professoras(es) que trabalham na Educação Infantil, a partir da articulação entre o ensino da Arte e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), como estratégia de trabalho para a afirmação e representatividade das identidades negras.

Para tanto, utilizamo-nos da circularidade, do espaço de escuta, além de livros de literatura infanto-juvenil, com todo repertório visual e imagético que podem oportunizar, para subsidiar as narrativas representativas como uma das estratégias de mediação para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nos campos de experiências que se voltam para o ensino da Arte na Educação Infantil, resultando na materialização em experiências pessoais, desenhos, partilhas, criações coletivas e colaborativas.

Portanto, realizar momentos de reflexão entre colegas, profissionais licenciados em Arte, dedicadas(os) à prática desse ensino na Educação Infantil é também uma estratégia de resistência e valorização para os nossos espaços de atuação, os quais podem ser compreendidos como um espaço potente de partilhas, de criação e também de problematizações, ou seja, de discussões fundamentais, urgentes nas instituições de ensino.

Somente por meio dessas discussões é que teremos possibilidades de contribuir para que os

sujeitos que habitam as escolas a compreendam como um lugar desterritorializado, de desconstrução de narrativas hegemônicas, de negação a perpetuação de estigmas, e que leve as crianças a valorizarem suas histórias e referências culturais pessoais, em uma perspectiva decolonial. O conceito de decolonialidade propõe que vejamos a produção das narrativas histórico-culturais a contrapelo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos colonizados e que sofreram processos de aculturação de modo violento.

Assim, através desses encontros e reflexões é que compreenderemos a escola como um território de realizações, de experiências, de experimentações, de convívio, de respeito e de descobertas, transformando as unidades de ensino em espaços democráticos, em laboratórios nos quais a participação, a representatividade e o envolvimento de todas (os) sejam estruturantes para todas as suas ações e para todas as crianças, a partir da mudança de atitudes, principalmente dos adultos.

Trazemos então para esse diálogo, como estratégia de realização desse encontro, a *Ku sanga*<sup>1</sup>, uma proposta de mediação fundamentada em conceitos afro-brasileiros. Em *Quimbundo*<sup>2</sup> *Ku sanga* significa encontro, coleção ou junção de algo da mesma espécie, pois o nosso desejo é acolher e sintonizar, em uma mesma discussão, a Arte, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a formação de professoras(es). Nessa perspectiva de coleções de trajetórias e de encontros, nossa proposta é abrir caminhos para reflexões e proposições fundamentadas na *oralidade*, na *corporalidade* e na *circularidade*.

Para tanto, organizamos este texto em quatro partes, após esta breve apresentação. Na primeira parte, intitulada “Infâncias”, trataremos uma discussão na perspectiva histórica sobre educação das crianças negras e como elas foram tratadas no decorrer de um passado bem próximo.

Na segunda parte, “*Ku sanga: exercício de circularidade*”, faremos uma discussão sobre “Por que, para que e para quem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se faz necessária”.

Na terceira parte, continuidade da segunda, “Arte como caminho para a ERER na Educação Infantil”, analisaremos a formação de professoras (es) de Arte, quando se objetiva articular Arte e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Por fim, apresentaremos nossas considerações, propugnando que essas articulações são fundamentais na formação de professoras (es) que trabalham com/na Educação Infantil, pois a escola deve ser um *lócus* de reflexão sobre as práticas e ações pedagógicas, o que possibilita (re)pensar formas de fazer com que as crianças negras e pardas possam se apropriar dos conhecimentos histórico-culturais produzidos pela humanidade, sem, entretanto, negar seu pertencimento étnico-racial e artístico-cultural.

## 2 INFÂNCIAS

Ao refletirmos sobre o sentido de infância construído a partir do século XVII, compreendemos que a infância é uma construção social, mas não universal, pois ela se constitui em tempos e espaços diversos, com diferenças diacrônicas e sincrônicas, variando sua interpretação pelos diversos territórios que ocupa e no decorrer do tempo vivido. Nesse sentido, optamos pelo termo *infâncias*, pois elas são atravessadas pela classe social e por referências étnico-raciais.

Na esteira dos territórios das infâncias, a promulgação da Lei nº 10.639/03 e da Lei 11.645/06, que alterou os artigos 26-A e 79-B da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Nº. 9.394/96, tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena nas diferentes instâncias de educação do país, da educação básica ao ensino superior, graças à atuação dos movimentos negros, mais especificamente, foi uma estratégia que conduziu à (re)construção de epistemologias da e para a Educação. No entanto, ainda estão sendo dados os primeiros passos para a promoção de práticas de educação antirracista e para a equidade.

A Lei nº 10.639/03 representa um grande avanço no sentido da construção e de promoção de uma

<sup>1</sup> *Ku sanga* vem da *Ku sanga* de contos contados: Práticas de ensino da Arte para as Relações Étnico-Raciais, dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER/CEFET-RJ), do Rio de Janeiro, em março de 2017.

<sup>2</sup> Língua da região litorânea de Angola (CASTRO, 2001, p.30).

educação antirracista e representativa, uma conquista histórica do Movimento Negro brasileiro. Trata-se do reconhecimento das referências identitárias e culturais negras, contudo, ainda hoje, nos perguntamos: como andam as ações pedagógicas na Educação Infantil que promovem a EREER? Será que as situações de discriminação racial são raras no cotidiano da Educação Infantil ou se tornam invisíveis – são invisibilizadas - diante do olhar desatento dos adultos que cuidam e educam as crianças? Será que abordar a História de África e da Cultura Afro-Brasileira cabe apenas na disciplina História, que não faz parte do currículo da Educação Infantil?

Nos meandros dessa discussão, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) assume um papel primordial na formação das (os) professoras(es) para tomada de consciência das desigualdades raciais e também pelo lugar que ocupa na formação identitária das crianças negras como sujeitos conscientes de sua *ancestralidade*.

A Educação e a pesquisa para e com crianças pequenas e suas interfaces com as questões étnico-raciais é fundamental para a construção e afirmação da identidade étnico-racial. É um trabalho de base, de significativa importância para a formação humana, pois muitas crianças foram (e ainda são) excluídas, invisibilizadas, pré-determinadas e acabadas, devido às práticas e aos efeitos do racismo que demarca a nossa sociedade.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), no Brasil, durante o período colonial estabelecia-se que não era necessário que a população negra escravizada tivesse acesso ao ensino, sendo impedidos de aprender a ler e a escrever ou até mesmo de frequentar as escolas. Uma vez que conhecimento é poder! Esse privilégio era concedido a poucos, sendo possível acontecer somente nas fazendas dos jesuítas. Nesse contexto, as crianças tinham lições de catecismo e aprendiam algumas letras, não mais que isso. Entretanto, esse tipo de “privilégio” tinha um alto preço, pois “[...] as crianças negras, [assim como as indígenas,] eram submetidas a um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava a “[...] modelagem da moral cotidiana, do comportamento social” (FERREIRA; BITTAR, 2000 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p.135, grifo nosso), ou seja, a educação jesuítica objetivava muito mais reprimir, controlar e subestimar que necessariamente educar ou libertar os escravos do analfabetismo.

Dessa forma, criou-se, em 1870, um projeto de lei que obrigava os “senhores de escravos” a oferecer às crianças nascidas de mães escravizadas uma instrução elementar, o que nem sempre era possível.

No final do sec. XIX o governo imperial - supostamente para garantir os cuidados para com as crianças negras, após a Lei do Ventre Livre - promulga, em 28 de setembro de 1871, que todas as crianças, a partir de então nascidas livres, deveriam ser educadas. Mas essa normativa não vigorou, até mesmo, porque ela deixava brechas para que as crianças libertas fossem exploradas pelos seus senhores até que completassem 21 anos.

Segundo Fonseca (2000 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136), nessa época surgem “[...] no próprio escalão do governo imperial, ideias que preconizavam a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria Abolição”.

Mas o projeto de Lei de 1870 durou pouco e, em 1871, foi aprovada a lei Nº 2.040, que isentava os senhores de “[...] qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravizadas. Educadas seriam apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro” (FONSECA, 2000, p. 40 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 137), e complementava que os filhos e filhas dessas mulheres poderiam ser levados para associações públicas, caso fossem abandonados e/ou maltratadas.

Assim, em 1872, o Ministério da Agricultura passa a destinar recursos para atender à educação dos *ingênuos*<sup>3</sup> e libertos. Entretanto, isso não ocorreu, pois as crianças não foram entregues ao Estado, tampouco foram educadas pelos proprietários de suas mães. Após a abolição da escravatura, a população

---

<sup>3</sup> Termo utilizado nas leis para se referir às crianças negras e libertas da época.

negra foi entregue à sua própria sorte e, sem condições de sobreviver sem os seus senhores, continuaram na condição de escravizados, e as crianças, mesmo tendo garantido o direito ao acesso à educação em lei, foram totalmente invisibilizadas nesse processo.

[...] após a Lei do Ventre Livre, houve aumento significativo de crianças pardas e negras enjeitadas e entregues à Casa dos Expostos. Segundo os autores, o índice de abandono dobrou, no caso dos pardos, e triplicou, no caso dos negros, pois era mais vantajoso para os proprietários “abandonarem os filhos de suas escravas na Casa dos Expostos”, e assim poder alugá-las como amas-de-leite, o que “lhes permitia auferir” uma renda muito mais opulenta do que “a oferecida pelo governo em troca de concessão dos ingênuos (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

A exclusão, social-racial, sofrida pelas crianças negras levou-as a serem apartadas dos espaços escolares e assim continuarem a ter sua mão de obra explorada, pois essa era a única forma de garantirem a própria subsistência.

Dessa forma, podemos perceber que a discussão sobre as infâncias das crianças negras no Brasil é uma questão complexa e polêmica, mas que é muito necessária e nos leva a repensar a igualdade de oportunidades, e não a igualdade como está apresentada no Art. 5 da Constituição Federal, que diz que somos todos iguais perante a lei, ou seja, é preciso promover a equidade.

Somente na segunda metade da década de 1980 implementou-se realmente uma política decisiva para o atendimento à criança e ao adolescente, com a elaboração da Constituição Federal (1988), mais especificamente, nos artigos 227<sup>4</sup> e 228<sup>5</sup>. Posteriormente, ocorreu a elaboração e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990). A partir daí a infância é colocada como portadora de direitos, ou melhor “Sujeito de Direitos”, pois adota-se o princípio de “proteção integral à infância”.

Segundo Bazílio e Kramer (2011, p. 26), toda essa produção discursiva foi marcada por um grande número de sujeitos coletivos,<sup>6</sup> ou seja, as pastorais, as associações de moradores e outras entidades estiveram em diálogo profundo com o Estado. Desses diálogos, vão surgindo também outras redes de conversa por meio das pesquisas acadêmicas, do mercado editorial, de documentação jornalística etc.

Nessa direção, Cavalleiro (2003) destaca que, na infância, importa conhecer atitudes e comportamentos dos familiares, assim como o conjunto de crenças, normas e regras praticadas e valorizadas no grupo familiar. Faz-se necessário também rever o papel da escola, que atua como propulsora e que ajudará ou não a criança a compreender como se estabelecem as relações étnico-raciais. Tanto a família quanto a escola representam a possibilidade de transformação ou não do pensamento da criança sobre essa realidade social, construída sob ideologias como o mito da democracia racial.

Vigotski (2010) nos ajuda a pensar que a criança é um ser maximamente social e verá o mundo por meio dos olhos do “outro”; este “outro” que vai apresentar-lhe o mundo pode ser um adulto, uma criança, a mídia (que lhe apresenta não somente um ideal de beleza, como também delega ao corpo negro os padrões marginalizados). Por isso, a aceitação ou a rejeição passará pela forma como esse

<sup>4</sup> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

<sup>5</sup> Art. 228. São penalmente imputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

<sup>6</sup> O conceito de sujeito coletivo é cunhado por Eder Sader (1988). Nas palavras do autor são aqueles que: “(i) expressam uma insistente preocupação na elaboração das identidades coletivas como forma de exercício de suas autonomias; (ii) vêm sempre associadas a um ‘projeto’ a partir de uma realidade cujos contornos não estão plenamente dados; (iii) uma coletividade onde se elabora uma identidade se organizam práticas por meio das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas (BAZÍLIO E KRAMER, 2011, p. 26).

mundo foi apresentado à criança, pois “modelos ideais”, fortemente veiculados pelas imagens da arte e da estética, terão forte valor composicional na formação dessas identidades.

Assim, práticas verbais e não verbais são lançadas o tempo todo diante dos olhos atentos das crianças, e as atitudes de respeito ou de rejeição - ao contato físico (com adultos e de outras crianças), à sua autoimagem, à sua representação - vão, aos poucos, constituindo a identidade e a percepção que elas têm de si mesmas e do grupo social a que pertencem. Ou seja, a identidade é constituída nas relações e nos processos sociais que tornam possível a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, e é na escola que grande parte dessas experiências infantis (boas ou ruins) acontecem.

Freire (2017, p. 42) afirma que “[...] ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, além da importância do respeito à autonomia, de considerar que “[...] ensinar é uma das especificidades humanas”, e exige querer bem para o exercício da coletividade. Em uma perspectiva de uma proposta de educação progressista, o respeito é fundamental.

A criança se constitui mediada pelo meio e se identifica com os papéis sociais, morais e éticos das outras pessoas com as quais convive, entretanto, essa relação de proximidade não é definidora, pois, como sujeito que se constitui nas interações verbais e sociais, ela também será o tempo todo constituída por vozes e imagens alheias.

Temos como desafio fortalecer e potencializar a identidade negra, que ainda hoje se depara com um racismo ambíguo e negado pelos processos de aculturação e exclusão, assim, abrimos a roda para pensarmos como a formação de professores e o ensino da Arte podem contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

### 3 KU SANGA: exercício de circularidade

“Educação como prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p.25)

“Omissão também é ato!”

Essa frase da jornalista Flávia Oliveira em seu programa de aplicativo virtual, o *Angú de Grilo*, comentando sobre práticas políticas no Brasil, sintetiza bem, e de modo certo, a importância da promoção de ações e/ou (re)ações frente ao racismo praticado nas escolas, em um contexto no qual ainda temos o subsídio de uma legislação e um referencial teórico-pedagógico para uma prática de educação equânime.

hooks<sup>7</sup> (2013, p. 12), assim como Freire (2017), traz o entendimento de que os posicionamentos dos sujeitos, enquanto educadores, exige engajamento, uma vez que existem somente dois caminhos: ou se propõe uma “educação como prática da liberdade” ou se pratica algo que reverbere uma “educação que só trabalha para reforçar a dominação”.

Os “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros” são referências epistemológicas africanas perpetuadas nos modos de ser e estar afro-brasileiros. A *circularidade* que se faz presente nas rodas de samba, nas rodas de capoeira, de jongo e caxambú dentre outras práticas culturais de matriz africana é um conceito estruturado por Trindade (2006, p. 97) e composto por aspectos como a oralidade, a corporalidade e a musicalidade, para citar alguns de modo interdependente. A *circularidade*, a roda ou a *Ku sanga* se dão pelo entendimento da importância da horizontalidade de diálogos, fundamental em espaços de escuta e partilha.

Em espaços de formação (encontro) de professores, torna-se fundamental questionar o “Por que, para que e para quem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se faz necessário?”. Nesses momentos coletivos, é preciso que se estabeleça um espaço de escuta, no qual seja possível esse encontro de modo efetivo e afetivo, o reconhecimento e a partilha de experiências e de práticas educativas pessoais e também de umas (uns) com as (os) outras (os) e que, na coletividade, seja

<sup>7</sup> O nome "bell hooks" foi inspirado no nome da bisavó materna da escritora, Bell Blair Hooks. De acordo com a escritora, a letra minúscula pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

diminuída e/ou até desconstruída essa sensação de solidão docente.

Nesse momento circular, a oralidade, a necessidade da fala das (os) professoras (es) para que se encontre a irmanação e/ou a partilha do que se pratica na e para a Relações Étnico-Raciais nas salas de atividades são imprescindíveis para a realização de ações individuais e conjuntas.

É preciso que se estabeleça uma relação de escuta e de intercâmbio de saberes ao indagarmos sobre “Por que e/ou para quem a ERER?”. De acordo com Andrade (2005)

Se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade (ANDRADE, 2005, p. 120).

Concordamos com Andrade (2005), quando ele enfatiza que as referências positivas de pertencimento da identidade racial na nossa infância vêm à tona em nossas memórias nos mais variados contextos, mas que o contrário também ocorre, e muitas vezes em um processo de subjugação, de apagamento. Os adultos de hoje foram as crianças de ontem, e essas vivências pessoais são pontos importantes na formação de professores, pois eles também trazem consigo uma carga histórica e afetiva marcante.

E nessa perspectiva, é fundamental questionarmos a obrigatoriedade de uma lei que outorgue o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino brasileiras, mas ao mesmo tempo, faz-nos refletir sobre como seria se ela não existisse. Em um país que contabiliza cerca de 54% de autodeclaradas (os) pretas (os) e pardas (os), o que justifica a necessidade de uma lei para que a história e as práticas culturais africanas e afro-brasileiras sejam contempladas em todas as instituições públicas e privadas de ensino?

Após promulgação da Lei Nº. 10.639, em 2003, o Conselho Nacional de Educação deliberou pela aprovação do parecer que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, como mecanismo formal de fazer valerem os direitos da maioria da população.

Assim, a obrigatoriedade do Ensino da História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras como conteúdo dos currículos do ensino básico ao superior é uma ferramenta estratégica cunhada pelo Movimento Negro brasileiro para que se garanta a (re)construção das narrativas do povo negro, transformando assim o *status quo*. Compreendemos então que a implementação dessa lei só se concretizará por meio da formação inicial e continuada de professores, os quais deverão se responsabilizar por essas discussões nos processos de ensino aprendizagem nos espaços aonde atuam e, principalmente, nos centros de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de Nº. 9.394, publicada em dezembro de 1996, a revisão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”(2009) e a publicação “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil” (BRASIL/SECADI, 2014) subsidiam as práticas de ensino e apresentam entre os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil a importância da garantia de experiências que “[...] possibilitem vivências éticas e estéticas entre/com as crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL, CNE/CEB n. 5/2009).

Munanga (2012) apresenta os fundamentos para o entendimento da história e das culturas africanas e ainda das relações raciais e ressalta a importância da releitura nas distintas esferas de conhecimento para a valorização e o reconhecimento dos africanos e afrodescendentes no Brasil.

A partir desse pressuposto, o autor elenca três componentes essenciais para o entendimento da negritude e identidade negra no Brasil: o fator histórico, o fator psicológico e o fator linguístico (MUNANGA, 2012, p. 12), que serão apresentados como subsídio para a conceituação de práticas de educação a serem repercutidas em espaços de ensino, e esses fundamentos precisam ser discutidos e analisados para, enfim, serem compreendidos pelos inúmeros professores que habitam as escolas.

Os fatores históricos dizem respeito à importância da consciência histórica das(os) escravizadas(os) e ao fato de que os colonizadores se utilizaram desse fator como estratégia de deturpação e, com isso, submissão e destruição de narrativas dos sujeitos social e culturalmente, sobretudo, a fim de destruir sua memória coletiva mediante a submissão e a exploração física e mental. Precisamos contar essa história a contrapelo.

Munanga (2012, p.12) analisa ainda que o fator histórico reflete “[...] nos terreiros de candomblé, graças justamente aos mitos de origem conservados pela oralidade e atualizados através dos ritos e outras práticas se fortalecem a consciência histórica”.

Seja como for, a dissimulação do racismo no cotidiano escolar é uma realidade ainda a ser desvelada e mitigada. Após mais de quinze anos de promulgação da Lei Nº. 10.639/2003, isso segue sendo um desafio. No que toca as especificidades da Educação Infantil para a formação e o fortalecimento da identidade das crianças negras, brancas, indígenas, etc., essas ações tornam-se fundamentais para uma formação respeitosa e consciente.

Nesse sentido, trazemos a discussão para a nossa realidade, na qual a falta de pares dentro das unidades de ensino comprometidas com a EREER e a falta de recursos como livros, brinquedos, filmes dentre outros recursos nos faz refletir e questionar o quantitativo de estratégias efetivas nas redes municipais de Vitória e Serra – ES, bem como com o comprometimento das instituições de ensino infantil, sobretudo, no que tange ao qualitativo das práticas.

Nos perguntamos então: todas as meninas e meninos são tratadas e tratados de modo igual nas Unidades de Ensino? Existe diferença de tratamento por raça/cor dentro desses territórios? Como as (os) professoras (es) lidam com práticas racistas entre as crianças? E com as religiões de matriz africana?

Inferimos que o investimento no segmento da Educação Infantil como um “trabalho de base” para a constituição de sujeitos conscientes de sua história e cultura não pode se restringir às histórias e músicas folclorizadas ou somente em uma etapa e/ou data comemorativa do ano letivo. O uso do termo “folclorizado” está fundamentado em Guimarães (*apud* BORBA e ROSA 2016, p. 4), quando a escritora ressalta que

O “folclore” é um termo em desuso, não pelo importante estudo dos folcloristas, mas pelo uso que foi e é feito das “culturas tradicionais” como folclore, por diversos setores da sociedade brasileira. Desse modo, podemos destacar a apropriação de ícones estratégicos das culturas tradicionais pelo estado brasileiro, muitas vezes desvinculados de suas comunidades de origem para afirmação de uma identidade nacional a partir do “popular”; a classificação das práticas culturais pelos intelectuais, de um ponto de vista externo às mesmas, em detrimento da autodenominação dos grupos, e os discursos das elites e da grande mídia que, comumente, usam o termo folclore para desqualificar as culturas populares como um “conhecimento menor”.

Torna-se imprescindível assim, nas formações de professoras (es) da Educação Infantil, discutirmos essa temática, propugnando a Educação das/para as Relações Étnico-Raciais aliada ao ensino da Arte, por compreendermos que esta última apresenta esses conteúdos ao trazer a perspectiva das brincadeiras, da ludicidade, da criatividade, da imaginação e das possibilidades de interação entre as crianças.

Nessa direção, analisaremos a seguir uma proposta de formação de professoras (es) da Educação Infantil e graduadas (os) em Artes Visuais, cujo objetivo foi articular Arte e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

#### **4 ARTE COMO CAMINHO PARA A EREER NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O encontro de formação de professoras (es) contou com a presença de cerca de 50 profissionais graduadas (os) em Arte que participavam do projeto de extensão *Arte na Educação Infantil: formação de professores dinamizadores de Arte na Educação Infantil*, desenvolvido pela Universidade Federal do Espírito Santo. As (Os) docentes foram divididas (os) em dois grupos de trabalho.

A criação de recursos pedagógicos desse encontro de e para as(os) professoras(es) educadoras(es) foi inspirada nos trabalhos da *Macunaímãs*<sup>8</sup>, projeto que teve parceria com o *Raiz Forte Espaço de Criação*<sup>9</sup>, no qual conceberam o *Macunaímãs de Raiz*, referência essa que levamos para a concretização da atividade consistida na leitura de livros de literatura infantojuvenil e na criação de um brinquedo, o recurso pedagógico – paradidático – para que fossem utilizados na sala de atividades para a promoção da EREER.

É fundamental demarcar aqui o uso do Programa *A cor da cultura*, estruturado por Azoilda Loretto da Trindade, como referência para a mediação, especialmente, no que corresponde aos *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros*, como caminho para a promoção de uma prática de ensino representativa.

Para que se reafirme o entendimento de que cada instituição, cada unidade de ensino detém uma realidade, foi proposto que cada professor(a) partilhasse suas respectivas realidades com a realização de recursos pedagógicos e que repensasse os seus modos de atuação em relação ao ensino da Arte e EREER. Projetos e realizações praticadas na e para as unidades de ensino.

Todas(os) estavam em círculo, em pé de igualdade e, no meio do círculo, havia uma mostra de livros infantojuvenis (Figuras 1 e 2), dispostos com a intenção de apresentar e também de provocar, a partir das questões que tangem a ausência e presença de representatividades negras nos recursos didáticos de apoio. Por que há a ausência desse referencial nas nossas unidades de ensino?

O encontro foi desenvolvido a partir das apresentações e das ações das(os) participantes, com a identificação do nome, da Unidade de Ensino de atuação, do território onde estavam inseridas(os) e, também, a partir do questionamento do porquê da importância em se propor uma prática de ensino para as Relações Étnico-Raciais. Assim, emergiram contribuições sobre as relações raciais repercutidas tanto dentro dos espaços de atuação quanto fora deles.

Figuras 1 e 2 - KU SANGA: Exercício de circularidade



Fonte: Das autoras, 2020.

Após a *Ku sanga*, foi apresentado o brinquedo *Macunaímãs* como referência de criação para as(os) personagens que poderiam surgir dos livros infantojuvenis que, expostos na esteira, foram compartilhados para que as(os) professoras(es) tivessem as referências de criação e repercussão da história acessada.

Os *Macunaímãs* (Figuras 3 e 4) são brinquedos que foram idealizados para valorizar fenótipos

<sup>8</sup> Idealizado pela designer Juliana Lisboa, *Macunaíma* trata-se de uma criação de “Ímãs de geladeira interativos que tem como referência à diversidade cultural e étnica brasileira”. Saiba mais: [https://www.instagram.com/macunaimas\\_/?hl=pt-br](https://www.instagram.com/macunaimas_/?hl=pt-br). Acessado em: 6 de julho de 2020.

<sup>9</sup> O *Raiz Forte Espaço de Criação* foi espaço idealizado por Sonia Rodrigues da Penha, Charlene Bicalho e Tatiana Rosa, dedicado a práticas artísticas, culturais e de educação de e para artistas e produtoras/es negras/os. É inspirado pelo Projeto *Raiz Forte*, uma websérie idealizada por Charlene Bicalho dedicada a refletir sobre as relações com os cabelos crespo das meninas, moças e mulheres negras. O Espaço de Criação funcionou entre os anos 2016 e 2018, na Escadaria do Rosário, no Centro em Vitória - ES. Registros e informações sobre o *Raiz Forte* poderão ser acessados nas redes sociais do projeto. Mais informações sobre a websérie *Raiz Forte*: <https://www.youtube.com/channel/UCKoJyQAJPaUz3qicwZ7hn-Pw>.

negros como a boca, o nariz, os cabelos e suas diversas texturas e possibilidades de formas. Por meio deles também é possível propor reflexões de diversidade de corpos e de gênero, ótimas referências para as rodas de conversas nas salas de atividades da Educação Infantil.

Figura 3 - Macunaímãs do encontro



Fonte: Das autoras, 2020.

Figura 4 - Criação de professora participante



Fonte: Das autoras, 2020.

Em seguida, foi sugerido que, organizados em grupos ou trios, os participantes escolhessem um dos livros expostos para ler, dessa leitura resultaria a criação de um recurso didático (Figuras 5 a 8) que, posteriormente, seria utilizado nas atividades desenvolvidas na escola ou como referencial para a criação de outras atividades. Com papéis-cartão diversos, cola e muita criatividade vários personagens ganharam vida, personagens esses que seriam partilhados com as crianças dos espaços de atuação das (os) professoras (es) mediadoras (es).

Figura 5 - Brinquedo inspirado no livro “Bruna e a Galinha D’Angola”, de Almeida (2016).



Fonte: Das autoras, 2020.

Figura 6 - Brinquedo inspirado nos Macunaímãs – Livro “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks (2018), da Ed. Boitatá.



Fonte: Das autoras, 2020.

Figura 7 - Brinquedo inspirado no livro “Omo-Obá: Histórias de princesas”, de Oliveira (2009).



Fonte: Das autoras, 2020.

Figura 8 - Brinquedo inspirado no livro “Wangari Maathai: a mulher que plantou milhões de árvores” de Prévot (2014).



Fonte: Das autoras, 2020.

O objetivo destacava-se, também, por valorizar a importância dessas ações pedagógicas na Educação Infantil para subsídio do desenvolvimento da identidade das crianças e, sobretudo, da autoestima, promovendo a EREER para as Africanidades, para as Histórias e práticas Culturais Africanas e Afro-Brasileiras.

O encontro e a produção artística se deu de maneira dialógica, na qual as (os) professoras(es) trocaram entre si referências de outras literaturas voltadas para a arte e para a EREER, materiais, sugestões de atividades e, para além do aspecto profissional da formação, experiências de vida, narrativas de vivências racistas, preconceituosas e que, na maioria das vezes, deixaram marcas profundas.

A partir dessa formação e das contribuições trocadas, acreditamos que houve um estímulo para as transformações e uma abertura de caminhos para as mudanças de paradigmas. Mudanças que necessitam ser iniciadas a partir das(os) mediadoras (es) por meio de provocações que estimulem a reflexão, da intervenção em conflitos raciais repercutidos na escola e da escolha de referências que promovam a valorização da representatividade das crianças negras.

## CONSIDERAÇÕES

Pensar caminhos para a transformação da sociedade, a reelaboração da história da (o) negra (o) no Brasil ocorre por uma demanda urgente para a constituição de um futuro mais equânime, justo, para e por uma maioria da nossa sociedade.

A Educação Infantil, nos espaços de práticas de educação, deve ser tratada como um “trabalho de base” que necessita ser considerado como fundamental para a constituição de sujeitos conscientes de sua história e das suas referências culturais.

A partir do reconhecimento de sua fundamental importância e papel para com a transformação da nossa sociedade, a (o) professora (o) e/ou educadora(or) precisa assumir um posicionamento engajado - coerente, e isso só se dá “olhando para dentro”, questionando-se “o que me mobiliza?” ou “Qual o propósito para com esses sujeitos?”, pois “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, como defendeu Paulo Freire.

Na Educação Infantil, o campo de experiência voltado para o ensino da Arte ainda é um dos mais inferiorizados nas unidades de ensino, pois são poucas as escolas que possuem professor (a) licenciado (a) na área, no entanto, uma mediadora consciente de sua potência para uma formação crítica e representativa é um dos caminhos para transformação de modos de ver e estar hegemônicos.

Compreendemos que o ensino da Arte potencializa a EREER, quando destacamos artistas negras

(os), quando ampliamos o repertório das crianças para conhecerem também escritoras (es) e ilustradores(as) negros(as), fazendo com que se percebam socialmente representadas. Nesse sentido, os livros de literatura infantojuvenil são uma, dentre as muitas possibilidades que podem ser utilizadas para a mediação e para a desconstrução histórica da inferiorização da(o) negra(o), a partir da busca por representatividade, especialmente, na Educação Infantil.

Defendemos que uma prática de educação realizada de modo digno é a respeitosa, a dialógica, é a que se propõe equânime, na qual as (os) professoras (es) têm seus enunciados respeitados, mas em que as crianças também podem e devem falar por meio das brincadeiras, histórias, músicas, desenhos, corporeidade e danças, representados nos diferentes e diversos modos artístico-culturais de se expressarem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. **Bruna e a Galinha D'Angola**. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2016.
- ANDRADE, I. P. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 25 de Jun. 2020.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORBA, C. ROSA, T. **Projeto Marés: Movimentos da Arte e da Educação Manguinhos – ES**. Vitória: Editora PROEX – UFES, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 de Mar. 2017.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI, 2009). Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 25 de Jun. 2020.
- BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- CASTRO, Y. P. **Falares Africanos na Bahia: Um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2001.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FERREIRA, A. & BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial. São Carlos, 2000. In: GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, ANPED, 2000. n. 15, p. 134-158.
- FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, ANPED, 2000. n. 15, p. 134-158.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LIMA, H. P. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.).

**Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC, 2005, p.97-119. Brasília: Ministério da Educação (SECADI), 2008.

MUNANGA, K. **Negritude:** Usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, K. **Omó-Obá:** Histórias de princesas. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

PREVOT, F. **Wangari Maathai:** a mulher que plantou milhões de árvores. Rio de Janeiro: Ed. Galerinha Record, 2014.

ROSA, T. G. **Ku sanga de contas contadas:** Práticas de ensino da Arte para as Relações Étnico-Raciais. Dissertação (Dissertação em Relações Étnico-Raciais) - CEFET-RJ. Rio de Janeiro, 2017.

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Saberes e fazeres:** modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: <[http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf)>. Acesso em: 06 de Jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).