

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.  
Programa de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Ensino  
de História da África

**LARISSA GABRIELA LIMA MELLO**

### **OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E A LEI 10639/03 NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rio de Janeiro  
2023



**LARISSA GABRIELA MELLO**

**OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E A LEI 10639/03 NO  
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Ensino de História da África do Colégio Pedro II, como requisito parcial à obtenção do GRAU DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO.

Professora Trabalho de conclusão Orientadora:  
Dra. Camila Machado de Lima

Rio de Janeiro  
2023

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M527 Mello, Larissa Gabriela Lima

Os valores civilizatórios afro-brasileiros e a Lei 10639/03 no cotidiano de uma escola de educação infantil / Larissa Gabriela Lima Mello. - Rio de Janeiro, 2023.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História da África) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Camila Machado de Lima.

1. História da África – Estudo e ensino. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Valores civilizatórios afro-brasileiros. 4. Antirracismo. 5. Educação infantil. 6. Prática docente. I. Lima, Camila Machado de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 960

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

LARISSA GABRIELA MELLO

**OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E A LEI 10639/03 NO  
COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da África, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História da África.

Aprovado em: 11/12/2023.

Banca Examinadora:

Camila Machado de Lima (Colégio Pedro II)

Titulação e nome do orientador (Orientador)

Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do segundo membro da banca

Instituição a que pertence

---

Titulação e nome do terceiro membro da banca

Instituição a que pertence

Rio de Janeiro

2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, que do seu jeito acreditou que eu poderia ser mais. Sinto muito, por ela não poder estar assistindo à minha segunda graduação. Precisamos nos separar para que eu conseguisse completar o curso, porque fomos atravessadas por uma doença que mudou nossas vidas, mas ela sabe que todo esse esforço e separação foi para um bem maior.

Agradeço a minha amiga Viviane Rolemberg, que está ao meu lado a mais de 11 anos, me dando força e suporte pra eu não desistir. Me incentivou e compartilhou todo aprendizado, cansaço, tenho o privilégio de ter você em minha vida.

Aos meus amigos, minha maior rede de apoio, que me encorajaram a voltar para esse mundo acadêmico tão desafiante, lugar onde aprendo cada vez mais e que me causa indignação sobre como somos cerceados de conhecimento desde sempre.

Agradeço a minha pequena Mel, por ser tão companheira e embarcar de corpo e alma comigo nessa jornada. Foram dois anos bem cansativos para nós, mas vencemos mais essa etapa.

Agradeço a todos os professores do curso por acolherem a mim e a minha filha. Vou lembrar com todo carinho de cada recepção afetiva. Conciliar trabalho, estudo e maternidade é uma luta a ser vencida diariamente.

A minha orientadora. Esse ano foi bem difícil né? Mesmo assim agradeço, por me ouvir com tanto carinho, em meio à todos os desafios que tivemos que vivenciar no decorrer desse período. Mulheres pretas juntas se apoiando. Só assim vamos alcançar nossos lugares de fala e profissionais.

Obrigada aos orixás que me guiaram até aqui!

Por que eu não ando só!

## RESUMO

Neste trabalho, venho argumentar e relatar vivências pessoais e profissionais, sobre a importância da implementação da lei 10639/03 na primeira infância. A pesquisa trata de um relato de experiência como professora em uma instituição privada de Educação Infantil situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é analisar como a efetivação da regulamentação legal pode impactar positivamente a vida de estudantes negros e brancos desde a infância. Desse modo, refletindo sobre o aspecto educacional na vida de pessoas negras, analiso maneiras como trabalhar os valores civilizatórios afro-brasileiros na sala de aula se baseando também nos parâmetros curriculares da BNCC. Apresenta, ainda, aspectos práticos da presença da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, através de um aspecto lúdico.

**Palavras-chave:** Lei 10639/03, educação antirracista, educação infantil, valores civilizatórios, praticas docentes.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?.....</b>	<b>7</b>
<b>2. MARCOS LEGAIS E CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>3. VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E SUAS POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
<b>4. PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>24</b>
<b>5. RELATOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO- BRASILEIROS.....</b>	<b>32</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUÇÃO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

*Experimenta nascer preto na favela, pra você ver  
O que rola com preto e pobre não aparece na TV  
Opressão, humilhação, preconceito  
A gente sabe como termina quando começa desse jeito  
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais  
Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais  
Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé  
Não tem dinheiro pro busão  
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão  
E já que ela ta cansada quer carona no busão  
Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!  
(Cota não é esmola - Bia Ferreira)*

Sou natural do Rio Grande do Sul e cheguei ao Rio de Janeiro com 7 anos. Morei na baixada e me mudei para o Centro da cidade do Rio de Janeiro, Morro da Providência, com 12 anos. Minha mãe estava desempregada e não arrumava emprego em lugar nenhum para ajudar com as despesas, então comecei a trabalhar vendendo cerveja no bairro da Lapa aos fins de semana e por esse serviço eu ganhava R\$20,00, com os quais ajudava minha mãe em casa. Nos carnavais também fazia algo parecido nas festas de Ipanema para receber o mesmo valor. Foram tempos difíceis, estava muito desapontada e frustrada com tudo o que vinha acontecendo com minha carreira e minha vida. Em 2008, fomos morar na Ocupação Chiquinha Gonzaga, que apesar do estado deteriorado do imóvel era a nossa primeira moradia própria, o primeiro lugar que eu e minha mãe pudemos chamar de nosso.

Em 2017 descobri que estava grávida e fiquei desesperada, pois, ainda que empregada e estudando, achava que não tinha nada para oferecer para uma criança. Eu ainda morava com a minha mãe na ocupação Chiquinha Gonzaga, dividia as despesas da casa e não tinha verba suficiente para sustentar um bebê, pois eu ajudava a minha mãe. Precisava de mais um tempo para concluir meu curso de Licenciatura em Pedagogia na UERJ. Foram momentos muito difíceis, de desespero, medo e ansiedade, e tive dificuldade para ter clareza de pensamento na época, cheguei, inclusive, a pensar em abortar. Chorei por dias seguidos.

Como se vê, a transição para a vida adulta não foi algo fácil e o descompasso entre exercício da sexualidade, “antecipação da maternidade”, a entrada no mercado de trabalho e a conquista da independência com a necessidade seguir a formação universitária, geraram expectativas, desânimos, anseios e incertezas. Como destaca Silva:

A falta de domínio sobre os próprios corpos que é imposta às mulheres e a é criada com esta ideia forçada de maternidade, sufoca e assombra muitas mulheres que acabam por ter uma gravidez indesejada. É o mesmo que acontece com a ideia inata do amor materno. Ao desvelar o mito do amor materno, percebe-se o processo histórico de invenção deste amor que, ao longo da história, vem sendo construído a partir de relações de gênero permeadas pelas armadilhas das relações de saber e poder (SILVA, 2015, p. 41).

O amor todo que nutria por Mel mesmo ainda antes de conhecê-la em pessoa me fez pensar sobre o direito que tenho sobre o meu corpo. Uma escolha a mim demanda, deve ser minha, como mulher e como negra. Se historicamente a maternidade é negada e indesejada para mulheres negras, como afirma Evaristo analisando a literatura brasileira, “um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra” (EVARISTO, 2005, p. 53). Fato que também é evidenciado na posição da mãe negra no cuidar das proles brancas, “quanto à mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus” (*Ibid.*). Eu como protagonista da minha própria vida escolhi e escolho resistir como mãe.

Estava cursando uma universidade que, por mais que fosse pública, não me sentia pertencente àquele espaço, por precisar me moldar a uma visão europeia de ensino, precisando me adequar a um formato de escrita eurocentrado que não conversava comigo. Precisei ler autores que eram muito conhecidos pelos alunos que vieram de escolas particulares ou que tiveram a oportunidade de ter um outro modelo de criação. Não, era a minha realidade de estudante da escola pública, moradora da favela, que precisou trabalhar desde os 12 anos de idade. Cheguei a pensar se era eu que não me encaixava ou se era a universidade pública que não era inclusiva de fato.

No final de 2016, passei a trabalhar em uma escola privada de educação infantil situada em Laranjeiras. Minha função era auxiliar a professora da turma, mas posteriormente me tornei professora regente.

Ser mãe da Mel e me deparar com a falta de representatividade que ela tinha na escola que estudava, começando pelo fato dela ser a única criança preta do seu turno. Aos 3 anos, Mel começou a se comparar com suas amigas e querer ser igual a elas. Sei muito bem que vou me deparar com essa situação lamentável por algum tempo ainda pelo resto da vida dela, porém era doloroso demais ter aquela conversa.

Então, entendi que não cabíamos naquele espaço e em 2022 eu pedi demissão da escola. Cresci com o racismo colado comigo. Vivenciando essa trágica experiência, e insatisfeita com essa situação passei a enxergar o mundo de outra maneira. Não deixaria minha filha viver parte do racismo que também vivi.

Cursando a pós-graduação de Ensino de História da África tive uma noção mais ampliada sobre quão profundo é o apagamento da história africana e afro-brasileira é profundo. Debatendo com meus colegas de curso, cuja maioria são professores de ensino fundamental, comecei organizar meu viés sobre como educar crianças na Educação Infantil trazendo a cultura africana da maneira mais acessível de ser compreendida de acordo com a faixa etária. Entendi também que não era falando sobre escravização que alcançaria este objetivo, uma vez que fixa na memória uma única forma da existência de pessoas negras no mundo.

Entendendo a geografia do racismo, e o fato de ser um fenômeno localizado, como por exemplo nos Estados Unidos a compreensão de identificação de raça é dada por hereditariedade; no Sul do Brasil se você não é branco como um europeu você sofre com o racismo; e no Rio de Janeiro (região Sudeste), que é o estado que morei maior parte da minha vida, o racismo é dado a partir do tom da paleta de pele, ou seja, quanto mais preto, mais racismo e exclusão as pessoas são submetidas. Levando em conta essa realidade da organização estrutural do racismo, penso que a abordagem na Educação Infantil precisa ser avaliada sobre como vamos trazer essas informações de acordo com a realidade de cada lugar.

Porém, a cultura africana é muito rica e fiquei me questionando sobre como não trazer para sala de aula uma história única do povo preto. E entendi que por mais que a lei de cotas exista a míseros dez anos e a Lei 10.639, há 20, na minha formação em Pedagogia, tive apenas uma matéria eletiva sobre África. Não tive outras matérias que falassem sobre cultura africana, percebi o quanto era leiga sobre a cultura preta até a especialização.

Me deparando com os conflitos de identidade da minha filha, revivi minha infância novamente. A diferença entre a criação da Mel e a minha é a de que consegui chegar até a universidade, que não foi o caso da minha mãe Entendi o corpo em outro lugar, que não só o de subserviência, escravização e marginalidade. Analisando, portanto, todo este processo, procurei para a minha filha uma escola onde ela se sentisse representada.

Se é na primeira infância que a criança começa a se deparar com a construção de sua identidade, sua existência no mundo e seus sentimentos como medo, raiva, felicidade começam a se aflorar, é momento que mais é preciso trazer referências africanas, nomeando o que veio da cultura do brincar como cirandas e jogos, da culinária, da literatura, mostrando na prática e nas experiências sociais cotidianas. É naturalizar a existência do povo preto para crianças

brancas e trazer representatividade para crianças pretas, colocando nossos corpos em outro lugar que não é o de vulnerabilidade, mas sim o embelezamento do ser preto e a valorização do quanto é importante e rico ter essa cor na pele.

A referência fundamental do meu trabalho é a aplicabilidade da lei 10.639/03 nestes vinte anos de sua existência. Encontro em Almeida e Sanchez (2017) um panorama interessante sobre a lei após seus quinze anos buscando competências, habilidades e pesquisas. Um dos pontos principais da discussão da implementação da 10.639/03 são os currículos escolares. Kabengele Munanga (2015), se questiona ao perguntar em seu texto “Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?”. O autor aponta que é fundamental para o povo brasileiro conhecer a sua rica história, sejam pessoas negras ou brancas, pois a herança africana é parte definidora do Brasil de hoje. As suas reflexões sobre a história e a cultura africana me instigam a questionar a aplicação da lei como uma tarefa democrática e civilizatória.

Por fim, Nilma Lino Gomes e sua descolonização do currículo me dão repertórios para entender melhor como a colonialidade ainda afeta nossas vidas no dia de hoje. A colonialidade é um contínuo de opressão e invisibilização desde os tempos de cativo, mas ao ser reconhecido como mantenedor de desigualdades nos dá oportunidade de criar outras formas de se viver. A lei 10.639/03 antes de tudo tem essa proposta de descolonizar os currículos. Não apenas ao inserir a história e cultura africana e afro-brasileira nos cotidianos escolares, mas também ao questionar a hegemonia ocidental em nossas escolas.

O tema, portanto, tem relevância social ao tentar desmistificar certos assuntos comuns, como alguns considerarem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira um conteúdo menos importante para os currículos escolares, e de outro, abordam de maneira romantizada sem se aprofundar em questões mais pontuais. Almeida e Sanchez (2017), apontam que se a lei permite sua aplicabilidade em diversas disciplinas dos currículos oficiais, vemos assim com Munanga (2018), que o protagonismo basilar de pessoas negras e indígenas estão em diversas áreas de nosso cotidiano. Segundo os autores, apesar dessa diversidade de possibilidades, cada escola encontra seus problemas pontuais, locais e as ações que buscam melhorar a eficácia da aplicabilidade da lei precisam atuar exatamente assim:

Também é importante apontar que as pesquisas levantadas englobam toda a Educação Básica, passando pela Educação de Jovens e Adultos, a Educação não formal, a educação quilombola. Abarcam inúmeras áreas de saber e abordam também a interdisciplinaridade. Essa abrangência pode ser um indicador da relação determinante do racismo institucional com os problemas enfrentados na execução da Lei 10.639/03, visto que as dificuldades aparecem em todo o sistema de ensino brasileiro, não são pontuais ou locais (embora

haja características mais específicas dessas dificuldades que são gestadas por meio de aspectos particulares de cada escola e/ou localidade) (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017, p. 76).

A relevância pessoal está em ser uma inquietação que vem me tocando desde que comecei a trabalhar em escolas particulares. Por ter começado a estudar as relações étnico-raciais junto com outras companheiras da graduação em Pedagogia, comecei a perceber questões que me incomodavam nas abordagens com a lei e com isso quero entender melhor essas dinâmicas. Principalmente também por ser professora e mãe de uma criança que estuda em uma escola particular progressista que tem a sensibilidade e o privilégio de abordar essas questões positivamente. É essa minha inserção na questão que pretendo estudar que torna a pesquisa viável de acontecer.

Portanto, a pergunta que move a minha pesquisa é: “como educar a criança na educação infantil trazendo a cultura africana da maneira mais acessível de ser compreendida, entendendo a geografia do racismo?”. Meu tema irá contribuir com as discussões sobre a história da África e a implementação da lei 10639, a partir de minhas experiências poderei sugerir contribuições para as demandas e desafios que a educação possui.

## **2. MARCOS LEGAIS E CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS**

A lei 10639 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em toda a educação básica e desde 2003, ano de sua implementação, vem encontrando conquistas e retrocessos. Nos primeiros anos a lei, assim como outras ações afirmativas como as políticas de cotas, foi recebida com muita resistência por grande parte da sociedade brasileira, e por surpresa, não somente por setores conservadores e reacionários.

A tensa implementação das ações afirmativas na virada dos anos dois mil fizeram personalidades reconhecidas por sua luta progressista e democrática chegarem ao ponto de assinarem um manifesto anti-cotas. Tal tensão nos fez perceber tanto a dificuldade que tais políticas tiveram de serem aceitas socialmente, quanto o fato de elas não serem unanimidade até hoje. Apesar de números que comprovam a sua eficácia e a mudança de muitos antigos detratores, com a polarização política que o país vive nos últimos anos, leis como a 10.639 vivem ainda mais a ameaça de conservadores e fundamentalistas em potencial.

De fato, muitas pessoas negras que utilizaram o direito às políticas afirmativas assumem que não deveria ser necessário a institucionalização de tais políticas para que mudanças sociais aconteçam. Reparar historicamente a grande parcela de nossa população que sofreu com o trauma da escravidão não deveria ser algo negociado e conquistado a muito suor e esforço. É um direito quase inquestionável. Mas, em tempos que até nossas noções mais básicas de democracia são desrespeitadas, ter o respaldo legal para a presença de África, suas culturas e histórias nos cotidianos escolares é fundamental. Kabengele Munanga afirma a importância dessa reparação nos cotidianos da educação básica:

A questão fundamental que se coloca é como ensinar a história desses povos que na historiografia oficial foi preterida e substituída pela história de um único continente, silenciando a rica diversidade cultural em nome de um monoculturalismo justificado pelo chamado sincretismo cultural ou mestiçagem, quando na realidade o que se ensina mesmo é a Europa com sua história e sua cultura. Aqui se coloca a importância de uma educação multicultural que enfoque nossa rica diversidade ao incluir na formação da cidadania a história e a cultura de outras raízes formadoras do Brasil. As leis 10 639/03 e 11645/08 que tornam obrigatório o ensino da história do continente africano, dos negros e povos indígenas brasileiros têm essa função reparatória e corretora (2018, p. 20).

A proposta reparatória e corretora que Munanga comenta demonstra como a institucionalidade da lei se torna importante em um país que vive os resquícios da democracia racial. Ainda é preciso que tais conteúdos curriculares tenham caráter obrigatório para que sejam aplicados nos cotidianos escolares, e mesmo com a institucionalização ainda encontramos dificuldades em sua implementação.

Os anos que se seguiram desde a publicação das Diretrizes para o ensino das relações étnico-raciais, e sua atualização com a lei 11.645/08 para o ensino das histórias e culturas indígenas, colecionam avanços e retrocessos. Enquanto a discussão étnico-racial adentra profundamente nas instituições com as políticas de ações afirmativas em reservas de vagas em diferentes segmentos públicos, há um crescente retrocesso intolerante que culmina na eleição de governos conservadores e neoliberais.

Nos anos seguintes, os movimentos negros e indígenas sofreram com muitas tentativas de extinguir de vez a importância dos conteúdos de origem africana e indígena, como quando espectros da política desconsideram as participações históricas e culturais de ambos grupos étnicos, e quando usam seu poder político para sucatear a educação com uma perspectiva crítica e plural. Apesar desses retrocessos podemos observar um vasto crescimento, quantitativo e qualitativo, no número de professores, estudantes e materiais didáticos, e paradidáticos, que buscam representar pessoas negras e indígenas de forma positiva, real e plural nos cotidianos escolares.

Grande referência desse movimento de disseminação dos ideais e princípios dos estudos das relações étnico raciais se deram pela ação da professora Azoilda Loretto da Trindade e suas inúmeras iniciativas como o projeto “A cor da cultura”. Os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010), sua principal produção, influenciaram uma nova maneira de encarar a participação e o protagonismo de pessoas negras na história e cultura brasileira.

Tendo como ênfase as experiências da Educação Infantil, Azoilda elaborou como o sentir, o brincar e o experimentar da infância se relacionam com os princípios ontológicos e materiais de origem africana. A proposta de Azoilda é fundamental no movimento de implementação da lei pois reforça que desde a primeira infância a África e suas culturas e saberes devem estar presentes em sala de aula.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) se compreendeu que a educação das relações étnico-raciais não se limita a componentes curriculares específicos, como poderia se pensar com a disciplina de história e outras ciências humanas.

Todos os componentes curriculares podem lidar com a história e cultura africana e afro-brasileira, seja a Matemática com os conhecimentos ancestrais de povos antigos, a Ciência com os conhecimentos dos grandes sábios egípcios, a distribuição na geografia política dos quilombos brasileiros e dentre outras muitas abordagens. Apesar de serem contextos relacionados a componentes curriculares comumente trabalhados nos anos seguintes à Educação Infantil no decorrer da educação básica, tais conhecimentos podem ser adaptados e abordados também nos primeiros anos da infância como bem Azoilda Trindade fundamentou com os valores civilizatórios.

Silva (2016), observa em seus estudos dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil que ela vai muito além do educar e cuidar. Por enfatizar as experiências que as crianças podem viver, sentir e experimentar nos cotidianos escolares que a cultura de origem africana, tão rica nesses quesitos, pode ser um grande aliado para esta etapa da educação básica.

A discussão na escola em torno das relações étnico-raciais deve considerar as identidades situadas nas relações sócio-históricas. Não se trata de introduzir conteúdos teóricos, mas de pautar, na Educação Infantil, as interações promovidas no cotidiano escolar, de modo a valorizar as diferenças. Isso ocorre desde a visibilidade de personagens negras nos murais e histórias que circulam na escola até o resgate da ancestralidade e da história por meio da experiência das culturas que compõem a brasileira (SILVA, 2016, p. 89).

Quando observamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reconhecemos que é na escola que a criança, no contexto de relações sociais nas instituições, elabora e dá continuidade ao seu processo de construção de identidade. Assim, para Silva (2016), tratar as relações raciais desde a primeira infância aparece como uma forma de mudar esse imaginário social.

Tendo em vista que a educação no Brasil, como dissemos inicialmente, foi constituída a partir de princípios eurocêtricos, as crianças não-brancas correm o risco (e frequentemente o são) de não serem contempladas em boa parte do seu percurso escolar e afetadas em sua formação identitária. As ideias de desenvolvimento de uma imagem de si e de respeito e valorização da diversidade, destacadas na citação, precisam ser tomadas como princípios condutores da prática docente. As crianças negras, sobretudo, precisam se sentir representadas no ambiente escolar e nas suas relações com as demais crianças e adultos (SILVA, 2016, p. 87).

Mesmo reconhecendo toda a importância da aplicação dos estudos das relações raciais desde a Educação Infantil as mudanças curriculares dos últimos anos têm dificultado o

desenvolvimento de práticas, e reflexões cotidianas, fundamentadas nas leis 10639/03 e 11645/08.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um documento elaborado a partir de reflexões, encontros e considerações de diversos pesquisadores da educação. Apesar desse início democrático e crítico a BNCC se tornou um documento que refletiu os movimentos neoliberais e conservadores que tomaram conta da política institucional nacional nos últimos anos. Enquanto os movimentos sociais e as universidades buscaram levantar na escrita do documento questões pontuais dos tempos de hoje, como questões relacionadas à diversidade cultural de nosso território nacional e todas as ações políticas e afirmativas consequentes, a institucionalidade do documento caminhou para caminhos universalistas e homogeneizadores.

Ao invés de prezar as propostas democráticas, humanistas e progressistas apresentadas nos primeiros momentos da elaboração da BNCC, o documento seguiu um movimento meritocrático, tecnicista e generalista. Pelo grupo de instituições privadas que articularam as competências e habilidades da BNCC podemos ter uma ideia dos caminhos políticos e econômicos que a base acabou sendo conduzida:

A versão final que se configurou com a atual BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi resultado das articulações de fundações e institutos privados, como: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Fernando Henrique Cardoso, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, entre outros, além de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM) (SANTOS, 2022, p. 7)

A implementação de um currículo que pretende abranger um território de proporções continentais se mostra como um desafio na história das políticas curriculares brasileiras (SANTOS, 2022). Desde de outras tentativas de bases curriculares institucionais podemos encontrar conquistas e retrocessos no que tange a busca de um referencial democrático e diverso. É fato que a BNCC é um documento guia para que estados e municípios organizem seus próprios currículos baseados em seus contextos geográficos, sociais e culturais. Porém, a proposta de habilidades e competências se tornou uma metodologia curricular até para a Educação Infantil que sempre enfatizou as experiências em suas bases.

Escolas e seus sujeitos, sobretudo estudantes e professores, são os principais atores do currículo escolar em qualquer padronização curricular. São esses que fazem o currículo acontecer e existir nos cotidianos escolares, trazendo questões de suas vivências, memórias e experiências para o chão da sala de aula. Porém, quando alguns conteúdos perdem relevância nos documentos oficiais, e sobretudo, quando há uma crescente exigência das habilidades nas

avaliações institucionais, muito da liberdade criativa e curricular das comunidades escolares se perdem.

Dentro da ótica neoliberal, a educação se volta a uma instrumentalização de competências e habilidades que tentam universalizar as relações de ensino e aprendizagem. Nessa proposta, a escola ao invés de focar em uma educação diversa, plural e crítica é obrigada a atender as demandas do mercado instrumentalizando seus estudantes a uma modalidade de ensino que se assemelha a uma ideia profissionalizante.

Ademais, apesar de propor uma abordagem universal dos componentes curriculares, sabemos que devido a marcante desigualdade social brasileira existem diferentes escolas no quesito de conteúdos, infraestrutura e recursos humanos. Sobretudo quando analisamos as disparidades entre as diferentes escolas públicas e particulares. Há escolas que mesmo através de propostas conteudistas ou equivocadas conseguem abarcar todas as habilidades e competências da base, enquanto outras por questões sócio-econômicas e políticas limitam seus currículos ofertando diferentes modalidades de ensino para seus estudantes.

Em tempo onde as grandes avaliações, nacionais e internacionais, ganham destaque em nossa educação, principalmente para justificar as guinadas neoliberais do sistema, a reflexão crítica e diversa se distancia ainda mais do chão de sala de aula. Como Santos aponta:

Nesse sentido, a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tem negligenciado este lugar das Relações Étnico-raciais no currículo oficial, reduzindo e abordando de forma superficial ou ainda, limitada a uma perspectiva de multiculturalismo liberal, sem uma maior problematização sobre a diversidade e diferenças, desprovido de indicativos para desconstrução do mito da democracia racial, desconsiderando que vivemos em uma sociedade que se almeja plural e democrática (2022, p. 8).

Ponto chave para elucidar essa discussão está nas teorias do multiculturalismo difundidas no decorrer dos anos 1990. As propostas de implementação curriculares dessa época se concentraram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) que mesmo influenciadas pelos primeiros passos do neoliberalismo na educação brasileira buscavam tecer uma transversalidade entre os componentes curriculares. Apesar de não possuir uma delimitação tão específica como a lei 10.639/03 e suas diretrizes, os PCNs já buscavam introduzir os estudos das relações étnico-raciais de maneira transversal o fazendo presente, mesmo que na proposta multicultural, em todos os conteúdos curriculares.

O multiculturalismo dos anos 1990 acabou sendo direcionado por propostas neoliberais que reconheciam uma suposta igualdade entre todos nós, reconhecendo que todos temos as

mesmas oportunidades, sem questionar muito a origem das desigualdades, mesmo se posicionando contra elas. Focando nos aspectos sociais e culturais que formam nossas identidades, o multiculturalismo não se aprofundou em questões de diversidade e diferença, fazendo com que o estudo das histórias e culturas africanas e indígenas fossem apenas um pano de fundo para um suposto ideal de igualdade.

Observando a BNCC, vemos que há uma atualização do multiculturalismo neoliberal dos anos 1990. Pela ênfase nas competências e habilidades, o estudo das relações étnico-raciais acaba se tornando mais um instrumento de inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Sobretudo, devido a preocupação de tais questões de raça e gênero podem acarretar nos dias de hoje após séries de manifestações e tentativas de cancelamento. Há um medo que as pessoas não tenham um domínio básico da conduta que possa levar a discriminações, por isso é importante que se ensine uma competência específica para evitar tais atos, mas não se questione a raiz desses problemas e as maneiras estruturais de resolvê-lo.

Santos afirma que a BNCC se torna uma descontinuidade nos avanços e conquistas da lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares das relações étnico-raciais.

(...) na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental há conflitos e tensões para a efetivação da Lei Nº 10.639 /2003 do Parecer nº03/2004, supervalorização da cultura considerada hegemônica e reducionismo das relações étnico-raciais, direcionando uma perspectiva de currículo acrítica da diversidade e diferença, demonstrando seu viés tradicional e distante dos estudos curriculares pós-críticos, na tentativa de silenciar, ocultar ou minimizar essa pluralidade étnico-racial e cultural brasileira (2022, p. 10)

A supervalorização da cultura ocidental apontada por Santos (2022) apenas contribui para aumentar a suposição que as matrizes europeias e estadunidenses são hegemonias indiscutíveis em uma sociedade tão plural e diversa quanto a nossa. O que criticamos em uma base curricular em um país de dimensões continentais é ouvir as vozes, culturas e estéticas de nossa pluralidade nacional. Quando prezamos a diversidade de nossa história e cultura não buscamos trocar um paradigma por outro, não se propõe impor as brasilidades indígenas e negras como hegemonia nacional.

Enfatizar a pluralidade é reconhecer a influência da cultura europeia, estadunidense e ocidental em nossas matrizes nacionais. Desmantelando as hierarquias estamos propondo uma circularidade, como nos valores civilizatórios, entre as diferentes matrizes que nos compõem. Valorizando o que é historicamente esquecido estamos combatendo a supervalorização que assola nos currículos e cotidianos escolares.

### **3. VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E SUAS POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As histórias e culturas africanas e afro-brasileiras são parte presente e integrante do Brasil como nação, uma vez que é impossível pensar o país que conhecemos como Brasil hoje sem a atuação de pessoas negras ontem, hoje e amanhã. Infelizmente, apesar de toda a presença negra em nossos cotidianos, saberes e culturas vivemos um histórico de racismo que associa o ser negro a tudo de pior em nossa sociedade. Para o senso comum que reproduz as desigualdades instauradas pelo colonialismo<sup>1</sup>, até os dias de hoje as pessoas negras são vistas como inferiores em questão de cognição, ética, dedicação e esteticamente, inclusive. Lamentavelmente, esse imaginário também acaba assolando crianças pequenas, nos mais variados contextos sociais, que acabam por reproduzir, muitas vezes inconscientemente, as injúrias e preconceitos do racismo.

A lei 10.639/03 se torna importante dentro desse contexto ao pensar em combater o racismo dentro da educação básica de nosso país ao tornar obrigatório o ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Oliva (2009) apontava que antes dos primeiros anos da lei 10.639/03 já se buscava nas escolas um currículo multicultural que lidasse com a diversidade de nosso país, mesmo que de forma tímida. Porém, dos primeiros anos de implementação da lei, desde quase duas décadas depois vemos que a África e suas histórias e suas culturas ainda estão bem distantes dos cotidianos escolares. É importante trabalhar questões relacionadas aos conhecimentos da cultura africana desde a primeira infância, pois eles estão relacionados a outras formas de sentir o mundo, como os valores da musicalidade, corporeidade e ludicidade, mas são deixados de lado na vida adulta com as demandas produtivistas e individualistas de hoje.

Em tempos neoliberais o colonialismo se atualiza para fazer a vida girar apenas em tudo aquilo que pode ser gerado ou reverter lucro. As culturas africanas tradicionais não desconsideram a necessidade de produção econômica para o bem-estar da vida em sociedade, mas não se debruçam nelas da forma voraz e violenta que o ocidente se convencionou. Portanto, se aproximar desses valores é uma forma de lutar por uma vida mais plural e coletiva.

---

<sup>1</sup> O colonialismo foi um momento da história, a partir das grandes navegações do século XVI, onde as nações europeias dominaram economicamente, politicamente e socialmente grande parte do mundo. Para Quijano (2005) essa dominação se faz presente até hoje através da coloniedade, que se configura em rastros da dominação efetiva de outrora em diferentes maneiras no mundo contemporâneo.

Azoilda Trindade (2010) quando desenhou os valores civilizatórios afro-brasileiros pensou em apresentar essa outra alternativa às experiências escolares com referência ao continente africano, como também elaborou táticas de desmantelamento do racismo, outra invenção colonial que torna a vida cada vez mais desigual. É no campo do criar outras formas de se viver e se divertir que podemos valorizar tradições que não incitem a competitividade como a única maneira de estar no mundo. Os valores também tem o intuito de trazer a África para sala de aula destacando sua diversidade. Os valores afirmam que os escravizados trazidos para o Brasil mantiveram suas tradições como um movimento de sobrevivência e resistência da cultura africana. Criando, assim, barreiras para o não apagamento histórico e construindo uma sociedade afro-brasileira através da música, da gastronomia, da arte, das ciências, da religião e da arquitetura que constituem o Brasil.

Portanto, vale destacar também que no contexto da Educação Infantil já é possível que as crianças sofram racismo. Trindade (2010) e Cavalleiro (2004) já destacaram a respeito destas experiências.

Essa criança tem que se sustentar sozinha nestas situações. Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar. Se essa é uma experiência muito confusa para uma pessoa adulta, imaginemos para um ser humano de pouca idade, uma criança de 0 a 6 anos. Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento (TRINDADE, 2010, p. 32).

O racismo é algo que dificulta o cotidiano escolar de crianças negras desde a educação infantil. São ações como o preterimento, a negligência, a discriminação e violências físicas e verbais que fazem a escola ser um ambiente hostil para crianças negras.

Não é a toa que por muito tempo fomos inviabilizados de frequentar escolas, por motivos de sobrevivência, trabalho infantil, como frequentar a escola sem ter comida na mesa?

A maioria da população preta ainda precisa escolher entre aprender e comer e mesmo quando nos foi permitido tivemos que nos adequar a uma educação eurocêntrica, rodeada de literatura branca, história branca, escrita branca, psicanálise brancas entre outros comandos e cultura branca. Um projeto extremamente proposital sem qualquer tipo de representatividade preta, nos deixando invisíveis.

Os valores civilizatórios são uma junção da valorização da ancestralidade dos povos africanos enraizados na cultura afro-brasileira e o legado que está presente no nosso cotidiano,

que foi negado por décadas pela sociedade em geral e ambientes de produção de conhecimento, como escolas e universidades. O Brasil é o segundo país com a maior população negra, fora do continente Africano, e a maior parte da mesma não tem conhecimento de sua história, da sua arte, música, literatura, gastronomia e principalmente religião - que no século XXI, ainda sofre racismo religioso, falta de conhecimento, pela dominação do cristianismo e por vivermos em uma sociedade que é predominada pelo eurocentrismo.

Vou trazer a ilustração do mapa dos valores civilizatórios e relatar algumas vivências de algumas metodologias voltadas à cultura afro-brasileira, que foram utilizadas por mim cotidianamente no chão da escola com as crianças da Educação Infantil.

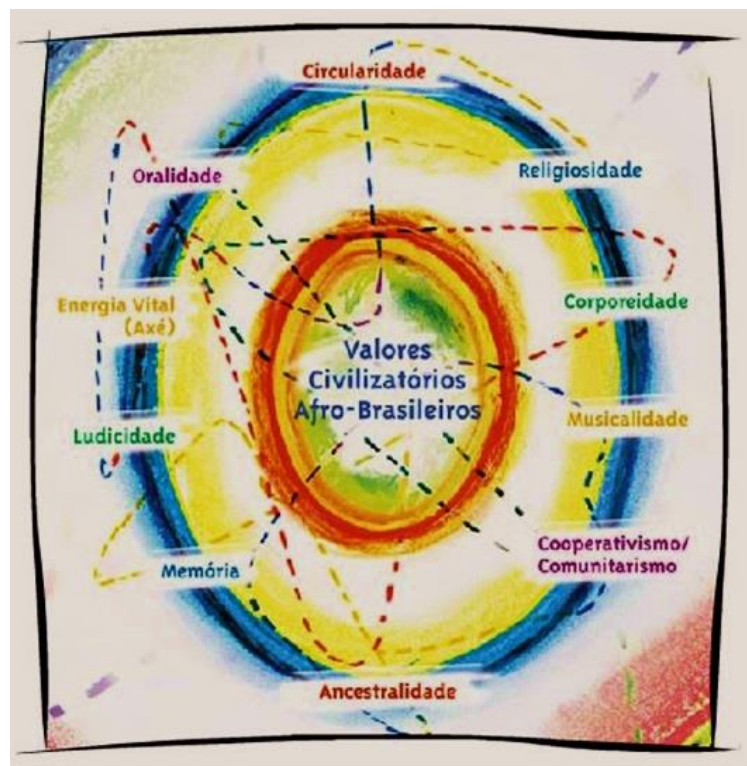


Figura 1: Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros

A oralidade foi a maneira que os povos escravizados e os negros utilizaram para perpassar tradições, contar suas vivências, resgatar a memória, que nas épocas antigas era uma das principais maneiras de relatar seus movimentos e lutas. É importante incentivar a oralidade na escola, para que os alunos desenvolvam a verbalização, criem narrativas, recontem suas vivências, escutem histórias e construam suas opiniões críticas. Eu, como educadora e aluna, me sinto muito mais à vontade com as trocas orais, olho no olho, observando o que cada pessoa sente com a minha fala e como eu me sinto, se é engraçado, triste, emocionante, divertido, chato. Sou completamente fã dos debates verbais presenciais.

Eu, como professora, carrego esse valor comigo, contar e criar histórias, ouvir e trocar narrativas é a maneira que eu me conecto com as crianças. As rodas, me levam para um lugar de infância. A circularidade é um valor fundamental para a organização social para os povos tradicionais africano, desde a concepção circular do tempo cotidiano, até as organizações arquitetônicas em círculo de uma comunidade. A celebração da vida em ritos, cantos, danças e manifestações culturais enfatizam como a roda é fundamental para a organização social das sociedades africanas e afro-brasileiras. Encontramos na capoeira, no candomblé, no samba e nas rodas de rima do hip-hop a confirmação da importância dessa organização circular.

A circularidade nos remete ao brincar, fazer rodas de cirandas ou ouvir as novidades do dia. É importante para enxergar o outro e dar a oportunidade de ver o outro a partir de suas ações verbais.

*“O gira tindo le,le  
tindo la,la  
Quero girar,  
mas pra girar a minha mão  
quero te dar 2x  
É nessa roda bonita  
que eu vou girar 2x  
Um passo pra trás,  
Um passo pra frente,  
Uma rodadinha,  
É para roda girar!  
É nessa roda bonita  
que eu vou girar 2x”  
Compositora: Nívea Magno*

A ludicidade como valor civilizatório encontra nas formas de criatividade um sentido de vida, sem relação direta com a produtividade ou o progresso econômico como nas sociedades ocidentais. A ludicidade está no encontro com o prazer nos afazeres da vida, em reconhecer o divertido, o encantado e o fantasioso como categorias fundamentais para a vida em sociedade. Indo além do lúdico que aprisionou pessoas negras na dança, na música e no esporte a ludicidade de Trindade (2010) transporta as crianças e o professor para o campo das brincadeiras imaginárias e fantásticas, descobrindo um mundo através de outras perspectivas, como enxergar uma pata de jacaré na raiz de uma árvore, dar forma aos desenhos das nuvens, pensar em diferentes possibilidades:

- *Minha mãe tá demorando! (Criança de 2 anos)*
- *Será que ela teve que pegar carona com um elefante? Por isso está demorando, porque ele é bem pesado, né?! - Perguntei*
- *Não, acho que ela teve que pegar um helicóptero e passou da ladeira (criança de 2 anos)*
- *Se arriscar, Lalissa, eu tô com medo dessa aventura! (Criança de 2 anos)*

As memórias estão profundamente interligadas à preservação e transmissão das tradições, histórias e culturas ancestrais. Incluindo as tradições orais, como os conhecimentos foram e são transferidos até atualmente, já que tivemos um perverso apagamento da história. Sentar em roda com as crianças e trocar relatos sobre passeio ou como eles conseguiram um ralado no joelho, já estamos fazendo esse exercício de memória.

A corporeidade é um valor primordial para os povos africanos pela valorização que o corpo recebe em suas sociedades. Diferente do ocidente que cria uma hierarquia da mente sob o corpo, os povos africanos consideram que ambos são importantes para o sentido de mundo de uma comunidade. O corpo é o receptáculo da energia vital que reproduz o sopro de vida através de diferentes linguagens e manifestações. Corporeidade é uma reflexão sobre a relação com o corpo. Na infância se inicia sua plasticidade neuromuscular e a extensão e conhecimento das possibilidades que seu corpo pode atingir seja dançando, pulando, correndo, caindo, abraçando, sentindo texturas, entre outros movimentos explorados que auxiliam suas construções cognitivas.



Figura 2: Explorando texturas na atividade de culinária Fonte: da autora

A musicalidade é atravessada por ritmos e expressões corporais. A musicalidade é um valor civilizatório pelo poder do encantamento da palavra cantada e encorpada. Junto a oralidade e a corporeidade, a musicalidade cria um rito de encantamento coletivo que mantém

viva a memória de uma comunidade. A música agita, acalma, adormece e pode ser interpretada corporalmente e oralmente, abrindo diversas possibilidades lúdicas e imaginativas. Na sala de aula eu utilizo a música durante as transições de espaços, para brincar com os diferentes tons vocais e para agrupar a turma em roda.

*Pisei na cobra verde  
Eu pisei na cobra verde,  
cobra verde é um bom sinal  
Bom sinal, bom sinal  
Cobra verde é um bom sinal  
Bom sinal, bom sinal  
Cobra verde é um bom sinal  
(Música popular)*

Trazer os valores para as salas de aula é iniciar um percurso para a transformação social. O momento em que o professor apresenta para os educandos negros um mundo a partir da sua ancestralidade e potência cultural, mostra o tamanho da pluralidade cultural que o continente africano possui, diferentes crenças, línguas, regras de convivência social, culinária e ritos.

Os valores civilizatórios são princípios oriundos do continente africano que orientam nossas práticas pedagógicas e fazem a África viva continuar nos cotidianos escolares. Apresentar tais valores desde os primeiros anos da educação básica é uma forma de romper com o racismo que inferioriza pessoas negras as considerando como seres menos humanos. Os valores se tornam assim uma potência presente em escolas que afirma África como uma nascente que inspira diferentes manifestações sociais, culturais e subjetivas, tanto em cotidianos de teorias e práticas tradicionais africanas, como no corriqueiro do dia a dia da vida em cidades e meios rurais.

Criar uma outra referência de África e suas tradições para crianças é uma forma de continuidade do legado do continente mãe e suas ancestralidades, apesar de todas as tentativas do racismo estrutural. Com os valores civilizatórios a África pulsa, brinca e respira entre crianças curiosas, criativas e imaginantes.

#### 4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este relato de experiência se trata de uma escola privada situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A maior parte das crianças são da região, mas também tem alunos da Zona Norte e favelas da região. A Escolaridade inicia no Berçário II (1 e 6 meses há 2 anos) até o 3º ano do Ensino Fundamental. Pela localidade fica situada em uma área bem espaçosa e arborizada o que se reflete no seu terreno e nas práticas pedagógicas desenvolvidas por crianças e educadores.

A pesquisa foi feita através da observação de um semestre, analisando meu trabalho como professora regente que leciona em uma turma com crianças de 2 anos e meio a 3 anos. No grupo contém 14 alunos, sendo 10 meninos e 4 meninas, com total de 4 crianças negras. A seguir narro o meu percurso, maneiras e possibilidades que usufruo do tema cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

Escolhi essa instituição para fazer essa pesquisa porque desde quando iniciei a carreira como professora trabalhando em escolas privadas. Venho observando a quantidade de crianças negras que as frequentam. É notório que a maioria dos educandos são brancos e algumas turmas que lecionei tinham apenas um aluno preto por turno. E isso reafirma toda a luta que o movimento negro mobiliza para que ocupemos mais espaços que nos acendem ou até mesmo escolas com interesse de preparar para o vestibular e o mercado de trabalho, desde a Educação Infantil. Não estou desqualificando as escolas públicas, mas é uma das maneiras de reafirmar que ainda ocupamos grande porcentagem da classe de baixa renda.

Além disso, vejo que mesmo a instituição que trabalho tenha intuito de não deixar nenhuma criança preta sozinha em uma turma, pois entende que ela precisa de representatividade ao seu entorno. Oferecem bolsas, aumentando a quantidade de crianças pretas no chão de uma escola privada da Zona Sul do Rio de Janeiro, por mais que a maioria dos estudantes sejam brancos.

Outra maneira de manter minimamente a saúde da convivência com o racismo nesta escola é o letramento racial. Ele é obrigatório para as famílias brancas, para que percebam seu lugar de privilégio, se reeduquem e eduquem seus filhos a lidarem da maneira mais respeitosa possível com a coletividade preta que permeia esta instituição e a sociedade. Isso não significa que os casos de racismo não aconteçam entre as crianças, pais e professores. Mas participei de algumas reuniões em que a escola convocou as famílias envolvidas nos casos de racismo que aconteceram nas turmas e eles colocam em pauta o debate e responsabilidade que essas famílias

têm mediante esses atos. Acredito que falar só sobre o assunto não resolve, mas já é um grande avanço dentro de um espaço de educação e também acolhe e traz segurança para as famílias pretas, buscando conscientizar as famílias brancas. As reuniões e o letramento trazem consigo um comprometimento responsável para frequentar esta instituição.

Enfim, em relação ao espaço físico, os diferentes ambientes que compõem a instituição entrelaçam atividades a céu aberto e em ambientes fechados, como também práticas mais expansivas com reflexões mais serenas. A prática pedagógica é uma experiência bem diferente de escolas tradicionais e convencionais.

A maior parte do terreno dessa instituição é rodeado por natureza, e os espaços externos são aterrados com barro ou terra. O local do pé de acerola tem brinquedos para escalar, árvore de acerola e casa de madeira com móveis de cozinha (geladeira, fogão e panelas). No Galinheiro moram três galinhas normais e uma galinha d'angola, tem uma casa de madeira que foi construída em volta de um tronco de árvore, uma ponte que leva até um percurso de escalagem, uma fogueira, fogão de barro, chuveirão e um espaço com bananeiras, lugar que as turmas se coletivizam para plantar, cultivar e ouvir histórias.

O tanque de areia é dividido entre areia e a casa de cinco jabutis, que são alimentados pelas crianças diariamente e também tem um chuveirão. Já o balanço foi construído com cordas que ficam amarradas em um enorme pé de abacate. No pátio, possui traves de futebol e basquete, um aquário onde as crianças alimentam os peixes, mangueira para os banhos coletivos e um palquinho de concreto que utilizamos para fazer piqueniques e reunir as turmas para assistir às apresentações teatrais.

As duas casas de madeiras são ocupadas pelas turmas de 4 e 5 anos. O interior da terceira casa comporta as turmas de 1 ano e meio ao 2º ano, cozinha e secretaria. Logo no exterior, tem um quintal onde as turmas realizam suas atividades culinárias, lanches e participam do plantio da horta. E a última casa fica a sala de equipe, cozinha da equipe e sala do 3º ano.

Faremos aqui um pequeno percurso pedagógico pelos espaços que percorro com minha turma com 14 crianças de dois anos e meio a três anos de idade, no ambiente para explicarmos melhor as potências e fabulações presentes na cartografia da escola.

Nossas chegadas geralmente acontecem na Varanda. Por lá contamos histórias, ouvimos músicas, dançamos, balançamos, nos desafiamos nos percursos e encontramos esconderijos nos tecidos que fortalecem o contorno oferecido pelo espaço. Na varanda fazemos aula de capoeira, onde exploramos o corpo, instrumentos e músicas originárias da cultura afro-brasileira.

*A maré ta cheia ioio*  
*A maré ta cheia iaia*  
***A maré ta cheia ioio***  
***A maré ta cheia iaia***  
*A maré subiu*  
***Sobe maré***  
*A maré desceu*  
***Desce maré***  
*é maré de maré*  
***Vou pra ilha de maré***  
*(Música popular)*

A letra da cantiga de capoeira nos dá uma ideia de como os valores civilizatórios são intrínsecos ao cotidiano escolar, como também na cartografia da instituição. Em uma canção de roda como essa estão presentes os valores da musicalidade e oralidade, além de vários outros, que demarcar como a palavra cantada entoa e conduz o ritmo da rotina da escola.

Inicialmente, nosso território de segurança era o tanque de areia. Lá fazemos diversas receitas, experimentando misturas de água, areia, barro, folhas, animais de brinquedo... Alimentamos os jabutis, observando com atenção os movimentos de sua boca gigante. Tomamos muitos banhos para refrescar o calor do verão, enquanto, do portão, assistíamos os movimentos das outras turmas.

O tanque de areia funcionou como espaço de energia vital, pois foi o primeiro espaço que as crianças se identificaram, se tornando uma força realizadora para o restante do dia. A rotina só era fortificada com o passar um tempinho no tanque, as crianças, para se habituar com a rotina, precisavam relaxar e se desligar das tensões do mundo no tanque e assim poderem dar continuidade no dia.

Aos poucos, ampliamos nossos espaços e conquistamos o terreiro. Lá, observamos os peixes no aquário, nos desafiamos nos percursos, fizemos farra nos banhos de mangueira, desenhamos no chão de terra com gravetos, fazemos atividades e caímos nos *ecos da rua* brincando de “Meus pintinhos venham cá” e “Acorda leão”.

O Pátio é de chão de terra, é ambiente expansivo, propício para os domínios da corporeidade e ludicidade, onde as crianças exercitam seus movimentos corpóreos, mas também elaboram formas de inventar, brincar e conviver, como vemos pelos relatos e conversas dos pequenos.

— *Olha a chuva!* — *diz a professora fazendo chuva com a mangueira.*  
 — *A chuva não me pega, cara de meleca!* — *respondem todos, enquanto correm em fuga.*

O Galinheiro e casinha da árvore também é um lugar de descobertas. Alimentamos a galinha d'angola com ração e minhocas. O que me faz lembrar de minha própria infância, pois quando eu era criança, abria todos os bichos que encontrava para saber o que tinha dentro. Hoje, quando procuro minhocas com as crianças, antes de alimentar as galinhas, lembro de mim mesma há anos atrás e percebo que as formas das crianças brincarem e descobrir o mundo são bem parecidas apesar da passagem do tempo.

Aqui a memória se faz presente como um valor civilizatório, pois ao dividir com as crianças essas minhas lembranças estamos conectando diferentes experiências de sociabilidade apesar do passar do tempo. O que demarca ainda mais a circularidade das gerações e faixas etárias, tudo retorna ao mesmo tempo que se reinventa.

Também realizamos diversas experiências; observamos por um tempo pra ver se vão fugir e botamos bacias para saber se nadam. Colhemos folhas secas para fazer fogueira, tomamos banho no chuveirão. Nos reunimos em roda em baixo do pé de bananeira, para contação de história. A ponte da casa da árvore, também pode ser palco de pequenas corridas, ainda inseguras e desengonçadas ou de momentos de contemplação, onde as crianças deitam para observar o céu:

*- Olha o Helicoptu! (Criança de 2 anos)*

Lá há um escorrega que é fonte de diversão para as crianças pequenas. No começo a escalada dele era um grande desafio, mas com o decorrer do ano letivo os pedidos de ajuda ao descer no escorrega diminuíram e deram espaço ao convite para vê-los descer: “*Olha, eu vou descer!*”. Uma fila de crianças apressadas se forma, animadas para descer logo dão uma leve ajuda para o amigo da frente escorregar.

Nas minhas brincadeiras na rua sempre colhi frutas no pé, e como eu, a turma adora escalar o pé de acerola e encher muitos potes, pra comer junto. Brincam na casinha de fazer comida com barro, usufruem de sua ludicidade para enfrentar monstros e lobos terríveis.

O espaço para os banhos/atividades plásticas, é o ambiente em que exploramos texturas, fazemos pinturas com argila, tinta natural, experiência com mistura de cores e também é um lugar de organização e limpeza do corpo para fazer a transição para os outros espaços.

*— Ah, a argila é macia! (criança de 2 anos)*

As crianças exercitam o comunitarismo ao vivenciar experiências coletivas que dão sentido à existência da escola como comunidade. É no brincar junto, mesmo que separados e

concentrados em atividades diferentes, que crianças compartilham a infância entre si e com adultos que estão ali para saborear e potencializar essas experiências.

Os pequenos cozinheiros põem a mão na massa, fazem deliciosas receitas e refeições no quintal. Esse é o momento em aguçar o paladar, compartilhando diversas histórias vividas por nós, colocando a oralidade em prática enquanto o corpo está em movimento, frisando memórias.

— *Eu comi panqueca com mel na minha casa, minha mãe que fez! (criança de 3 anos)*

A hora de comer é um momento sagrado. Corpo que não se alimenta, não para em pé, como também criança que não fabula a vida. O preparo dos alimentos é um momento sagrado para a religiosidade como valor civilizatório. Ter cuidado com o próprio corpo e com os alimentos que usufruímos para nutrí-lo é uma forma de compreender a hora de comer como experiência ritualística.

A casa de madeira é a sala dos grandes, as crianças manuseiam os brinquedos com um pouquinho mais de cuidado, para nos deixarem voltar. Não demora muito, uma baleia de brinquedo é arremessada no ar, pra ver até onde vai, lugar que toda criança se imagina e questiona. Como deve ser lá em cima? Como deve ser grande? São questões permeadas pela ancestralidade que instigam as crianças pequenas que passam pelo jambeiro. A ancestralidade não está apenas nos laços hereditários entre famílias, mas também na relação com aquilo que é anterior a nós. Reconhecer a vida como o conjunto de diferentes faixas etárias que interagem entre si é afirmar a ancestralidade como força geradora.

Nossas atuações teatrais, rodas, organizações, encontros e desencontros coletivos, descanso, são vivenciados em nossa sala de aula, seu ninho de referência e segurança das crianças. Lugar onde as disputas, afetos, frustrações e construções de vínculos são vividos só entre nós. Na sala ouvimos as músicas que gostamos, a música “Povoada” (Sued Nunes), é um ótimo repertório que nos traz calma e ambienta os movimentos brincantes.

*Povoada  
Quem falou que eu ando só?  
Nessa terra, nesse chão de meu Deus  
Sou uma mas não sou só*

Nosso giro pelo mapa começa com a musicalidade da palavra cantada e termina na oralidade, o sopro da vida, que nos faz compreender essa experiência coletiva que partilhamos. A vida da infância, como todas as outras gerações, só faz sentido quando é compartilhada.

Toda a materialidade do ambiente escolar é corporificada pelas reflexões e propostas pedagógicas do itinerário pedagógico de Lu Mendes e Candu Marques (2012). Nele as autoras apresentam reflexões sobre a cultura popular e como ela se manifesta em diferentes casas de um tabuleiro de práticas e teorias sobre os cotidianos escolares.



Figura 3 /Fonte: “ A cultura popular gerando ideias na Educação Infantil” (Candu Marques e Lu Mendes)

O planejamento de cada turma é feito a partir do estudo sobre a narrativa do desenvolvimento em sintonia por Mendes e Marques (2012) e o corpo docente da instituição. As narrativas do desenvolvimento falam sobre os percursos da criança na primeira infância, observando de perto e atendo a fases que a criança necessita vivendo em cada idade, emocionalmente, corporalmente e a narrativa que a idade prioriza no momento.

1 a 2 anos, síntese **Narrativa da Esperança**: procura no outro o acolhimento/colo uma referência/adulto seguro; observando a criança diante do mundo e das pessoas que estão a reconhecendo.

Entendo que casa e escola são ambientes facilitadores para a conexão/ inserção da criança com o mundo e sua relação com o ambiente externo, que é o início de sua transição construída a partir do brincar e da cultura.

Como Educadora que já trabalhou com essa faixa etária, é o momento que me coloco à disposição do desconhecido, inesperado, imprevisível, deixando para trás todo o meu “conhecimento” e me entrego a vincularidade e o conhecer.

2 a 3 anos, **Narrativa da adaptação**: visualizar o percurso da criança para se adaptar ao mundo. Começa a se arriscar, fazendo o movimento de ir e voltar, para vivenciar o mundo através de fugas arquitetadas envolvendo adrenalina, segurança e medo. Como externar os a quantidade de conflitos emocionais que começam a surgir. O que é estar alegre, triste, bravo,

chateado, agressivo? Nós adultos ainda não temos todas essas respostas. A chegada dos personagens começa a chegar, eles incorporam maneiras de lidar com essa multiplicidade de emoções.

3 a 4 anos, **Narrativa do Encontro:** observar a interação da criança em seus relacionamentos na escola. Como sua perspectiva territorial se inicia e ela começa a se identificar como um “ser” em um mundo gigante.

Sua vinculação e referência passa a não ser só o adulto e a criança inaugurando seu olhar para o outro, a empatia, o cuidado, o compartilhar o espaço se abrindo as possibilidades do ambiente coletivo com um pouco mais de segurança.

4 a 5 anos, **Narrativa do estranhamento:** A criança se reconhece no mundo como um simples grão de areia. Seu diálogo é motivado pelas muitas procuras de respostas que busca em função de conhecer como o “planeta” funciona. Questionando como a natureza habita o mundo, o ciclo da vida e suas emoções, pois é nessa faixa etária que tudo se torna muito grande e intenso. Esse é o momento de troca entre o adulto e a criança, conversamos sobre o que já aconteceu, o que gostaríamos que tivesse acontecido, aventuras, o que acreditamos ser bom e mau e embarcamos nessa permutação imaginária.

5 a 6, **Narrativa do Reconhecimento:** Estou sendo jogado no mundo com opinião crítica necessária para criar e contestar regras de convivência. Investindo em ganho de território e testando hipóteses sobre como existir. Encarando essa avalanche de regras, conhecimentos e vivências, as crianças começam a interpretar melhor esses movimentos, de possuir e não possuir, o que é só meu e de todos com o auxílio de jogos, regras e adivinhações, que através da ludicidade, o perder ou ganhar e o tempo que é necessário esperar para concluir o jogo, o ter o que almeja, são ferramentas muito importante para organização e o reconhecimento da criança no mundo.

Baseado nas fases do desenvolvimento, fazemos uma curadoria literária, pensando em cada faixa etária, está vivenciando em cada período, ao longo do semestre utilizamos de 4 a 5 histórias.

A partir disso utilizamos o itinerário pedagógico como caderno de planejamento, escolhendo o livro guia para cada turma. O tabuleiro é dividido por temas, com nomenclaturas populares. Segundo Lu Mendes e Candu Marques “o **Itinerário Pedagógico**, considera que a forma de conhecer e aprender dos alunos modifica-se ao longo do desenvolvimento dos mesmos, o que significa pensar a educação das crianças pequenas a partir de um referencial próprio” (2012, p. 13).



Figura 4: Curadoria Literária Fonte: Luana Maria

Visto que a cultura popular está no campo da experiência, e não costuma ser usada nos espaços de educação, é considerado como principal eixo de ideias para o desenvolvimento infantil. As autoras comentam que “a cultura popular não só deve fazer parte do currículo da educação infantil, como também ser entendida como instrumento de atualização do professor, uma vez que ele é mediador entre a criança e o mundo” (MARQUES e MENDES, 2012, p. 15). Cada professor tem autonomia de planejar seu caderno, embarcados em suas memórias, linguagens e expressões, como brincadeiras, músicas, entre outras vivências que nos remetem a infância e a cultura popular. Os profissionais tem todo espaço para ser eles mesmos, isso é importante para que possamos entrar em contato com o nosso eu criança, entregando as mais diversificadas vivências de infância. Principalmente nos educandos pretos que temos os movimentos e tradições cultura afro-brasileiras, andar, brincar, confraternizar, falar e religiosidade tão reprimido, recriminado e recusado por essa sociedade racista em que vivemos. Ser preto fora do nosso ninho/comunidade, nos cobra um movimento de ambientação bem perverso, precisar nos adequar ao espaço, sempre estar à frente mesmo que da maneira mais desconfortável, já somos os trabalhadores mais mal pagos no mercado de trabalho e ainda sim, na maioria das vezes somos domesticados, desacreditados e desvalorizados! Uma luta diária por conquistas!

## 5. RELATOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Aqui nesse capítulo continuarei a trançar entre os valores civilizatórios e o itinerário pedagógico agora relatando como minhas práticas cotidianas com uma turma de crianças de dois anos de idade, se relacionam com as propostas da lei 10639/03. Antes, vale ressaltar que enfatizar a presença dos valores civilizatórios em diferentes aspectos da prática cotidiana é uma forma de afirmar, tanto para professores, como para crianças, a presença de África no chão da escola.

O itinerário pedagógico de Mendes e Marques (2012) é distribuído em doze casas de um tabuleiro que elabora inúmeras propostas pedagógicas para diferentes anos de escolaridade da educação básica. Cada uma das casas são uma janela para a experimentação com diferentes práticas e teorias dos cotidianos escolares. O tabuleiro também se entrelaça com os valores civilizatórios ao percebermos os encontros entre as diferentes práticas e reflexões da escola com as heranças do continente africano. Entre subjetividades e princípios civilizatórios e materialidades corporificadas nas relações de sociabilidades, ambas as propostas pedagógicas promovem uma educação plural e crítica para as escolas.

### Tabuleiro do Itinerário

	 TERCEIRO ANDAR As três dimensões das expressões plásticas	 O QUE É? O QUE É? O todo na parte	 SETE CHAVES Pergunta do enredo	 DE LÁ PRA CÁ DE CÁ PRA LÁ Migração de experiências	 ECOS DA RUA Brinquedos falados e cantados	 CORPO E ALMA Corporeidade, gesto e postur
PROPOSTA O que vou fazer						
REALIZAÇÃO O que foi feito						
INVESTIGAÇÃO/ NOVAS IDEIAS						

	 MUNDOS E FUNDOS Material vira linguagem	 OLHO VIVO Varal de imagens	 VER PARA CRER Atividade experimental	 BOM DE BICO Palavra falada	 BOCA NO TROMBONE Pesquisa de toda sorte	 SOPA NO MEL Lição de casa

Figura 5 e 6: Tabuleiro do Itinerário Fonte: “A cultura popular gerando ideias na Educação Infantil” (Candu Marques e Lu Mendes)

Além das casas, o itinerário é composto por três espaços de planejamento e reflexões sobre as propostas pedagógicas de cada narrativa. Na proposta, são apresentadas as ideias de uma atividade antes de sua execução, na realização aparece o que foi desenvolvido de fato na prática, e por fim nas investigações e novas ideias são tecidas reflexões sobre o realizado e o que mais pode se desenrolar após a atividade.

Para melhor compreender o acontecimento do itinerário nos cotidianos escolares vale passear por suas janelas e propostas pedagógicas. As doze casas do itinerário pedagógico são: terceiro andar, o que é? o que é?, sete chaves, de lá pra cá, ecos da rua, corpo e alma, mundos e fundos, olho vivo, ver para crer, bom de bico, boca no trombone e sopa no mel. Brincando entre as poesias do fazer educação e com o simples e o corriqueiro de qualquer rotina de sala de aula, as casas do itinerário orientam os professores a elaborarem suas propostas pedagógicas. Passeando em cada uma delas conseguimos ter uma noção do que trata cada um dos elementos do itinerário em seus encontros, similaridades e disparidades, como a própria mandala dos valores civilizatórios também proporciona.

O *terceiro andar* são as criações que vão além do plano horizontal e vertical do papel. São invenções das crianças e professores que vão além do planejado, como muitas vezes também do planejado, e se expandem à terceira dimensão. São construções, edificações, maquetes e invenções que toda criança gosta de criar.

*O que é? O que é?* São as charadas que a vida nos lança e as artimanhas que usamos para as decodificar e traduzir. Muito mais do que a busca pela resposta às adivinhas na escola brincam com nossa capacidade de inventar e se divertir com as perguntas. O todo na parte das adivinhas nos permite encontrar em pequenas doses de questionamento respostas a coisas muito maiores do que imaginadas inicialmente.

As *sete chaves* são a pergunta de um enredo, são o fio que conduzem os objetivos de uma proposta, porém, não apenas como fim ou chegada. Aqui, o movimento de busca, como nas adivinhas, é mais importante do que o objetivo. O importante das sete chaves é descobrir, ou também guardar, a faísca que acende e instiga uma proposta ou reflexão pedagógica.

*O de lá pra cá* está no movimentar de experiências entre diferentes turmas. Esse fluxo migratório pequeno se dá no encontro de diversas práticas e reflexões na mesma escola. As descobertas de uma turma de pequenos pode ser um achado para uma turma de maiores, como as dúvidas desses podem ser a resposta de uma experiência dos outros. O importante é a troca fazer sentido e ter significado para ambas as turmas.

Os *ecos da rua* estão em escutar, e experimentar, o que o mundo nos tem a contar. Bebendo da fonte das antigas brincadeiras, como também de novas versões, os ecos buscam se divertir com brinquedos falados e cantados de outras localidades e temporalidades. Aprendendo com essas outras experiências brincadeiras novas e antigas recebem um sopro de vida ao atingir novos ares.

*Corpo e alma* são as corporeidades, gestos e posturas que compõem os cotidianos escolares. O corpo é alma da educação infantil, é o seu pulsar que conduz as experiências que as crianças vivenciam. Através dele as crianças experimentam, refletem e pensam sobre as realidades, símbolos e outras almas que as rodeiam dia a dia na escola. É no encontro de corpos que a escola se faz mais viva, onde almas entram em sintonia e criam uma harmonia de gestos e posturas que dão estrutura ao corpo e a comunidade escolar.

Os *mundos e fundos* são quando os materiais se tornam linguagem e receptáculo para tudo que a escola tem a oferecer. Uma bolsa, uma caixa, um baú ou uma cabana são materializações desse recipiente que pode receber uma turma, uma criança, ou até uma cartinha. A capacidade de armazenar está em relação também com a capacidade de transportar, então o encontro de diferentes mundos pode ser proporcionado por essa janela itinerária.

O *olho vivo* é o olhar arisco e atento que toda criança adora aguçar. Como num varal de imagens a escola é espaço e tempo rico para olhos vivos e atçados. Há muito que se observar, muito a ser experimentado e muito a ser ofertado às crianças e adultos em uma escola. O foco é ter um olhar atento que encontre ouro no corriqueiro cotidiano, como também um olhar aguçado que consiga ofertar preciosidades em tempos de chuvarada de imagens.

O *ver para crer*, bem diz o ditado, é pôr em prova a partir do olho vivo. Levantar suposições, hipóteses e teorias não é o suficiente, apesar de ser o primeiro passo, o mais interessante é provar na prática o que a gente apenas deduz com a cabeça. E o ver para crer não se limita ao visto e observado, está no tato que escuta, na audição que prova e no paladar que sente. Essa casa do itinerário está no experimentar com todos os sentidos.

O *bom de bico* está na palavra falada da roda de rima, na palavra cantada do desafio de repente, na dificuldade do trava-língua e também na espontaneidade do espetacular de uma fala cotidiana. São palavras que inscrevemos ao pé do ouvido, lemos com a palma das mãos e registramos com a ponta da língua. Bom de bico bom é aquele que nossa memória não larga e que repetimos tanto até nos lembrarmos sem se confundir.

*Botar a boca no trombone* é botar a pesquisa a toda sorte. É comprovar o nosso ver para crer com aquilo que o outro tem a compartilhar. De pouquinho a pouquinho indo pesquisar com outros colegas, turmas e adultos conseguimos aprovar, e desaprovar, nossas teorias. Caminhando pela escola e interrogando o que ela tem a oferecer às crianças provam o que uma comunidade escolar tem que mais nutritivo.

A *sopa no mel* é a moleza que as crianças adoram levar para a casa. Primo do bom e velho dever de casa, a sopa no mel é a pesquisa, o trabalho e a tarefa que dá gosto aos familiares. Se reunindo para estudar juntos, crianças e famílias levam a escola para casa estendendo seu campo de atuação. Quando retornam a ela também acabam por provar que os muros que separam a escola do restante da vida são bem menores do que imaginamos.

Com as janelas apresentadas posso me debruçar sobre minha prática pedagógica cotidiana. Atualmente sou professora regente de turma (2 a 3 anos), fase em que a criança entra em conflito com suas emoções, ou seja, “o que é isso que estou sentindo?” Pensando nisso, vou falar sobre o livro “Um tigre na minha sopa”, história que escolhi para trabalhar com minhas crianças.

A história narra a aventura de um menino que vive grandes emoções em um encontro com um tigre muito feroz. O tigre foi uma carona para experimentar formas de ser e sentir, através da ludicidade e imaginação. Envolvidos pela história, engatinhamos, escalamos, corremos, saltamos como tigres e rugimos:

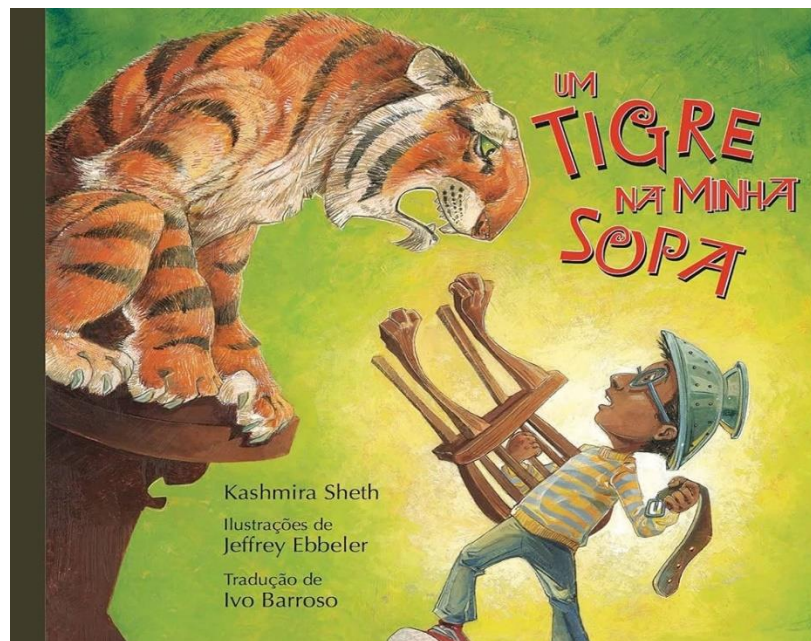


Figura 7: História “Um Tigre na Minha Sopa” Ilustração: Jeffrey Ebbeler

Com os rugidos e avanços do grande tigre, como também com a coragem e astúcia do menino os elementos da narrativa “Um tigre na minha sopa” embalsamaram o planejar das janelas do itinerário pedagógico da turma tendo os valores civilizatórios afro-brasileiros como oriente para minhas práticas.

	<b>Terceiro andar</b>	<b>O que é? O que é?</b>	<b>Sete chaves</b>	<b>De lá pra cá</b>	<b>Ecossistema da rua</b>	<b>Corpo e alma</b>
Proposta	Pintura da pele de tigre + tecido com textura de pelo	Dente de tigre	Quem sou eu tigre?	O que os tigres comem?	Pique-pega tigre	Correr como tigre, imitar o tigre
Realização		Pátio		Pesquisa com outras turmas	Pátio	Espaços da escola
Investigação/Novas ideias	As crianças pintam o tecido com mãos em forma de garras	Encontramos um dente de tigre escondidos entre os troncos e saímos à caça do felino.	Feroz, com medo, raiva, seguro, inseguro, feliz, chateado. Início das expressões emocionais..	Estendemos um papel craft gigante, para ilustrar nossas hipóteses.		

	<b>Mundos e fundos</b>	<b>Olho vivo</b>	<b>Ver pra crer</b>	<b>Bom de bico</b>	<b>Boca no trombone</b>	<b>Sopa no Mel</b>
Proposta	A turma vira tigre	Cartaz - O que os tigres comem?	Tingir blusas com a cor do tigre e pintar as garras	“Eu sou um tigre!” (Criança de 2 anos)	O que os tigres comem?	Quebra-cabeça de tigre, piquenique coletivo
Realização	Explorar os espaços da escola	varal de imagens			Encontro com Pré-escola I	Atividade com as famílias
Investigação/Novas ideias			Investigar o resultado da mistura das cores e pintura.			As crianças recebem uma peça do quebra-cabeça e decoram junto com as famílias. Cada criança traz uma comida preferida de sua casa, para compartilhar o grupo.

Pela narrativa do desenvolvimento de crianças de dois e três anos percebemos que a ferocidade do tigre se encontra com o sentimento das crianças da turma. O tigre é bravo e feroz e assusta aqueles que acompanham o crescimento do pequeno felino até então, as crianças de dois anos começam a mostrar a força do seu rugido e pôr as garras para fora. Então, o tigre atua para a turma como o espelho que reforça as características da narrativa da faixa etária, mas também como possibilidade de contraposição ao ver desencontros com seu próprio reflexo.

Assim, a oralidade do tigre aparece no desenvolvimento da fala mais elaborada, como também no rugir que insiste em teima em seus desejos e direitos. As crianças incorporaram ainda mais o tigre quando verbalizam suas falas e impressões sobre a narrativa e quando brincaram de imitar o grito e o rugido do tigre. Chegando até o ponto de incorporar a sua ferocidade como no bom de bico de uma criança que rugiu com todas as letras, “eu sou o tigre!”.

A corporeidade se fez presente com o movimentar do tigre reproduzido pelas crianças que muito além de apenas rugir se tornaram poderosas ao ponto de transitar pela escola no andar de quatro patas do tigre. As mesmas, também mostraram suas garras ao vencer a timidez ao rugir e ameaçar o bote com crianças e adultos de outras turmas.

Ao mesmo tempo que o tigre é voraz o menino se torna corajoso, vencendo os seus medos ao tomar coragem de encarar o grande felino. As crianças invertem papéis ao transitar do tigre animalesco que naturalmente é feroz, ao menino que supera seus medos e se torna corajoso. Num misto de coragem e acolhimento as crianças lidavam com questões particulares de sua narrativa do desenvolvimento. Ter a figura de um menino negro como protagonista da narrativa é um grande acréscimo a uma representação positiva de crianças negras que em muitos dos livros infantis não tem suas subjetividades trabalhadas.

A sopa, tanto da história como a janela de sopa no mel, simboliza o acolhimento, colo, aconchego e segurança que a criança necessita nesta fase em que vivenciam tanto aventuras quanto necessidades de colos grandes para seguir a vida. Ter contato com adultos, seja na escola ou em casa, que acolham a ferocidade que se afia nessa narrativa do desenvolvimento é explorar diversas possibilidades que a infância em um mundo centrado nos adultos não costuma dar conta.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros se cruzam com o itinerário pedagógico ao desenvolver nos cotidianos escolares as experiências da infância em perspectivas que valorizem a ludicidade, o corpo e o falar. Em muitos momentos as infâncias, sobretudo nos primeiros anos de vida, já são bombardeadas por um conteudismo escolar que impede que as crianças tenham contato com o seu interior. Valorizar esse outro tempo de desenvolvimento é entender o conceito de tempo em uma perspectiva não ocidental, que preza por outras formas de desenvolvimento e sociabilidade.

Outra prática que relaciona as propostas da lei 10639/03 com a prática da instituição esteve na leitura do livro “Chapeuzinho e o leão faminto”. A história é um reconto da tradicional fábula infantil da chapeuzinho vermelho adaptada para as savanas africanas.

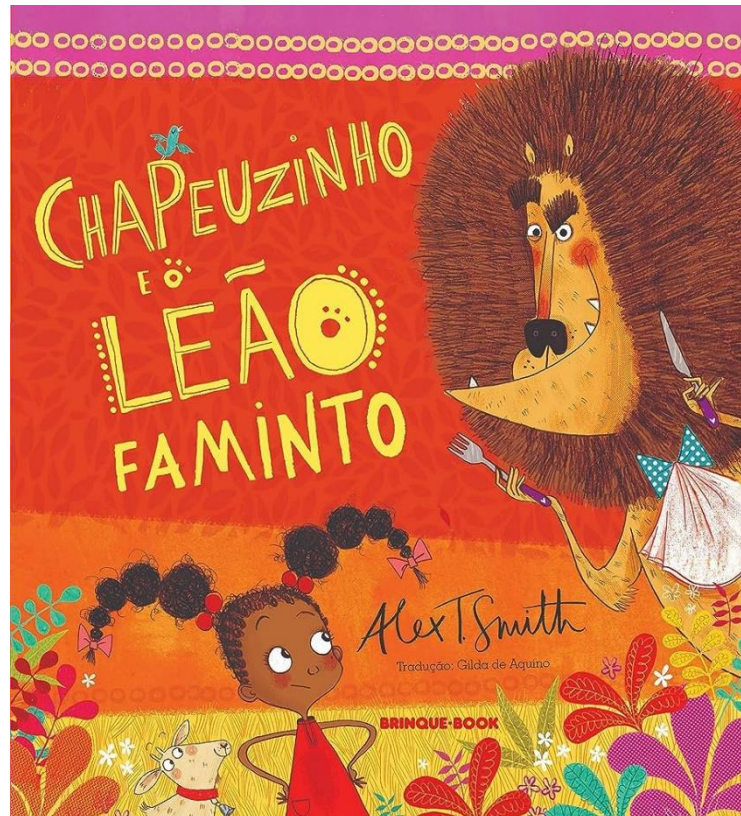


Figura 8: História “Chapeuzinho Vermelho e o Leão Faminto”  
Ilustração: Alex T. Smith

O livro começa quando uma menina recebe a ligação de sua tia enferma que precisa de uma cesta de cuidados para tratar de sua doença. No caminho até a casa da tia a menina enfrenta diversos desafios, passando por uma savana com crocodilos, girafas, macacos, suricates, hipopótamos e gazelas. A presença desses animais remarca a diversidade biológica de África mostrando que não apenas de pobreza e tragédia vive o continente.

A vida no povoado da protagonista também quebra a ideia que a África apenas está relacionada à selvagem e bestial, a tia liga para a menina por seu telefone e não vemos nada de pobre ou folclorizado nas ilustrações da vizinhança das personagens.

A menina enfim encontra com o leão faminto que bola planos para comê-la, mas nada funciona. Ele se finge de tia, mas ela passa a perna no leão. A menina pega a juba do leão e faz tranças, escova os afiados dentes quando ele abre a bocarra. Até que o leão desistiu e suplicou a sua fome, a menina esperta o convida e sua tia para sentar, conversar e comer biscoitos. Arrependido, o leão promete não comer nenhuma das duas, mas ele mais uma vez recai e tenta comer o pai.

A história apresenta uma África lúdica e divertida para as crianças, mobilizando o interesse em desmistificar alguns imaginários perigosos. Recontar uma fábula tradicional para o continente africano não se resume apenas a trocar a cor da pele das personagens, é preciso

ambientar a fábula para um outro contexto que faça sentido tanto para crianças africanas, como também para crianças do restante do mundo.

Discutir sobre a fome em África onde nenhuma das personagens humanas parece minimamente afetada pela pobreza e escassez é uma forma de criticar narrativas que só relacionam o continente à subsistência.

Apresentar a diversidade, seja na fauna e flora que ilustra a narrativa, como também nas personagens humanas como a menina, a tia e o pai que habitam um povoado parecido com muitos dos bairros de nossos centros urbanos também desmistifica o imaginário que a África vive um atraso social.

Ao trabalhar as narrativas com as crianças perguntei se caso alguém tivesse fome poderíamos comer o pai um do outro e eles responderam com alegria que não. O leão também se corporificou em rugidos, gritos e garras em diversos momentos do nosso dia a dia. Quando as crianças resistiam para comer, brincávamos que era melhor comer o quanto antes porque se não o leão podia chegar e comer tudo.

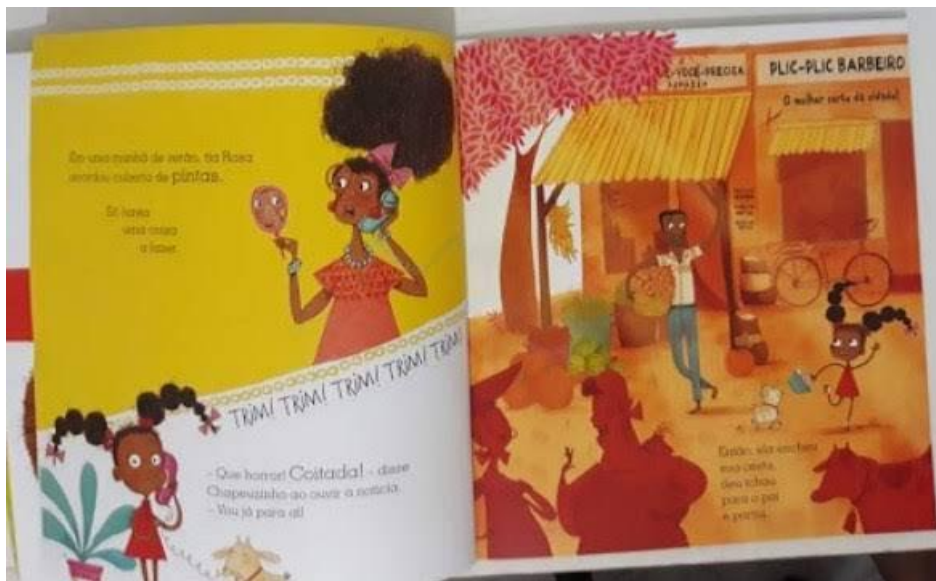


Figura 9: História "Chapeuzinho Vermelho e o Leão Faminto" Ilustração: Alex T. Smitt

O leão aguçou o olho vivo das crianças quando passamos a procurar objetos e lugares para nos protegermos e enganarmos a fera. A presença do leão não se tornou uma figura que assustava ou moralizava as crianças, pelo contrário, o rei da selva se tornou um elemento que atiçava a curiosidade das crianças como também instiga a sua capacidade de inventar e solucionar problemas.

As crianças notaram que as tranças da menina protagonista eram iguais as minhas tranças e então começamos a brincar de trançar diferentes cabelos. Reforçamos assim que as

tranças são um elemento cultural importante para a identidade de mulheres negras em África como também no Brasil. A trança é um forte penteado que aumenta a autoestima de mulheres e crianças negras que historicamente sofrem com as mazelas do racismo estético.

Nessa narrativa, a África se desvendou para as crianças como um tempo e espaço de diversão e criação. Para a faixa etária que está começando a desvendar o mundo com mais vocabulários e repertórios, explorar um continente tão rico e vasto de possibilidades e experiências é uma forma de alimentar um imaginário positivo, e crítico, rompendo com o histórico de desigualdade que a África vive.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças que sabem de suas origens tem uma outra visão de mundo e a ancestralidade africana quando conhecida causa um impacto muito grande na vida de qualquer pessoa negra. Com as desigualdades do racismo, pessoas brancas acabaram por deixar de reconhecer nas referências negras parte da composição do país que fazem parte. Então, falar sobre a importância da lei 10639/03, como também dos valores civilizatórios afro-brasileiros, é importante tanto para pessoas negras como para pessoas brancas.

Vejo muita coisa pesada pra dissertar quando penso nas crianças que crescem ao meu redor sem ter a mínima noção do seu valor, de suas histórias e do que são capazes. Na favela e em demais comunidades é preciso ir pra escola pra comer, para os pais passarem o dia inteiro no trabalho, e as famílias acreditam que o estudo é útil para ter a primeira assinatura da carteira.

São poucas as pessoas que querem mudar essa visão, porque é proposital e perverso. É com intuito de manter a formação da mão de obra barata desde a primeira infância. Por isso, o racismo encontra seus tentáculos desde a mais tenra idade, para dar continuidade em um projeto de poder antiquado e colonial.

Afirmar a potência da história do continente africano em uma escola particular é uma forma de mudar o imaginário não apenas de crianças brancas, mas também de toda a comunidade escolar, majoritariamente branca, que ocupa a grande maioria dos cargos de poder.

Defender uma educação antirracista e que lide positivamente com a história e a cultura africana e afro-brasileira é uma contribuição para a formação de minha filha, e de outras crianças negras que vivem a realidade da educação particular na zona sul. É preciso que a África não seja desvelada para apenas um grupo, mas que os seus conhecimentos e riquezas atinjam um grupo amplo e diverso para que enfim possamos pensar em uma sociedade democrática que valorize e respeite a sua diversidade racial.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de ; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, v. 28, n. 1, p. 55–80, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- 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. Brasília: CNE/CP3/2004, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de Março de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- CORREA, Marco Aurélio da; SANTOS, Rayanne da costa. Por uma infância que reinventa o mundo – cruzos e encontros entre o itinerário pedagógico e os valores civilizatórios afrobrasileiros. *Cadernos de Educação Básica. Colégio Pedro II*. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- MARQUES, C.; MENDES, L. A cultura popular gerando ideias na educação infantil: itinerário pedagógico. São Paulo: OZé, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.
- OLIVA, Anderson. Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). *História (São Paulo)*, v. 28, n. 2, p. 143–172, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.
- SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 60, p. 1-11 e21730, jan./mar. 2022.
- SILVA, Luciana Soares da. A educação infantil frente às questões étnico-raciais. *Revista de Educação do Cogeime – Ano 25 – n. 49 – julho/dezembro 2016*.
- SILVA, . L. da; SILVA, . da . . A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISUEDUCA*, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553–570, 2021.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: *Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim 22, TV Escola/MEC*, 2010.