



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Fabiana de França Cassiano

**Ensino antirracista na Educação Infantil: Novas perspectivas para o currículo**

São Gonçalo

2022

Fabiana de França Cassiano

**Ensino antirracista na Educação Infantil: Novas perspectivas para o currículo**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

C345 Cassiano, Fabiana de França.  
Ensino antirracista na Educação Infantil: Novas perspectivas para o currículo / Fabiana de França Cassiano. – 2022.  
182 f.

Orientadora: Profª. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) –  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de  
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Relações étnico-raciais na  
educação – Teses. 3. Antirracismo – Teses. 4. Educação infantil – Teses.  
I. Gaio, Géssica Góes Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fabiana de França Cassiano

**Ensino antirracista na Educação Infantil: Novas perspectivas para o currículo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 07 de julho de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cláudia Cardoso Ferreira  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -  
UNILAB

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Figueiredo de Moraes  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2022

## DEDICATÓRIA

À todxs xs alunxs que passaram pela EMEI Casa da Criança de Miguel Couto, desde 2017 até hoje e a todxs xs alunxs do Colégio Estadual José Veríssimo. Elxs são a razão pela qual acredito na educação e num ensino antirracista.

## AGRADECIMENTOS

Fruto de um esforço coletivo, essa dissertação traz um pouco de todos que comigo percorreram esse processo. Agradeço aos meus ancestrais, a todos que vieram antes de mim e deixaram como legado a força de uma raça resiliente, que lutou, que luta e que seguirá lutando. Acreditando na força da gratidão, externo esse sentimento aqui a todos os meus antepassados.

“Filha, o preto veio nesse mundo para lutar”. Com as palavras que minha mãe me dizia quando eu era criança e que ainda hoje ela me diz, eu a agradeço. Mãe, dona Ivonete, nossa luta como mulheres nordestinas, pobres, pretas e fortes continua e ensinaremos nossos filhxs e xs filhxs dos sexs filhxs a seguirem lutando, onde estiverem nossos sucessores que lá esteja também nossos espíritos valente e guerreiro.

Sebastião, meu querido pai, obrigada por anos atrás compreender que uma “filha mulher” precisava de muito mais que só comida, roupas e um teto para morar! Seus esforços para que eu estudasse foram a prova de amor que eu precisei para me tornar um ser humano melhor. Seguirei espalhando o “amor” (aprendizagem, o ensinar e aprender) que o senhor, através de suas lutas e suor derramado, me proporcionou, até onde e quando eu conseguir. Quando eu não conseguir mais, uma nova geração de professores ocupará o meu lugar, porque aprendizagem e conhecimento, pai, só tem valor se for difundido aos quatro cantos do mundo!

Gratidão aos meus irmãos Rodrigo e Arlan, sempre soubemos que podemos contar conosco, nós nos apoiamos e amamos para além do sangue que corre em nossas veias. Nossas almas se encontraram e essa condição me deixa tranquila e confiante para seguir, porque eu sei que se eu cair, tenho irmãos para me levantar e depois me apoiar. A Josenilda e Josenaldo, externo gratidão, nosso sangue nos une e nosso amor também.

Ao meu filho Yago Miguel, por ter me escolhido como sua mãe, te agradeço filho, simplesmente por você existir.

Agradeço a cada mulher negra que passou pela minha vida e as que se encontram hoje nela. Grata sou também a todas as mulheres, de todas as cores, que convivem comigo, todas sem exceção e cada uma à sua própria maneira me inspiraram e inspiram a lutar contra esse sistema opressor e a traçar o caminho nem sempre fácil e nunca confortável de romper barreiras que segregam e excluem.

A todos os professores do ProfHistória, em especial aos que lecionam na UERJ, na UFRJ e UFRRJ, universidades onde cursei algumas disciplinas. Afirmo que ter tido o privilégio de ser discente de alguns desses professores foi um presente maravilhoso do destino.

Especialmente agradeço a Prof.a Géssica Góes Guimarães Gaio, minha orientadora, por caminhar comigo, nesse longo processo, sem soltar a minha mão. Minha chegada até aqui foi muitas vezes motivada por você. Sua paciência, suas observações, orientações e conversas foram o combustível que me fez prosseguir, mesmo quando muitas vezes pensei em desistir. Levarei todas as suas contribuições comigo, sempre em meu coração

Agradeço às professoras Maria Cláudia Cardoso Ferreira, Renata Figueiredo Moraes, Andréa Lemos e Erika Arantes, integrantes da banca de qualificação desta dissertação. Reconheço a disponibilidade que todas tiveram, mesmo em um período conturbado de pandemia, em contribuírem para o meu crescimento intelectual e principalmente como ser humano, prometo a todas que os seus esforços para comigo não foram e não serão em vão.

Agradeço aos amigos da turma do ProfHistória do ano de 2019. As trocas de experiências foram estímulos, é reconfortante saber que mais pessoas lutam por uma educação de qualidade e por equidade, gratidão por toda ajuda e pedidos de socorros atendidos. Sigamos, amigos!

Aquele que é feito escravo por uma força maior do que a sua, ama a liberdade e é capaz de morrer por ela, nunca chegou a ser escravo.

*Zumbi dos Palmares*



## RESUMO

CASSIANO, Fabiana de França. *Ensino antirracista na Educação Infantil: Novas Perspectivas para o currículo*. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

O presente trabalho discorre sobre a possibilidade de se empreender um ensino antirracista, baseado numa pedagogia decolonial, a partir da educação infantil, considerada primeira etapa da educação básica desde 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou que a Educação Infantil passasse a integrar a Educação Básica, equiparando-a aos Ensinos Fundamental e Médio. A Lei nº 10.639/03 determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Considerada como um marco legal que reconhece a cultura afro-brasileira como sendo parte que compõe a sociedade e a identidade do povo brasileiro, essa lei garante aos descendentes dos povos africanos que foram, durante o período colonial e imperial, trazidos escravizados ao Brasil, valorização de sua cultura e o direito de se colocar como agentes históricos no processo de construção da identidade brasileira. A proposta de uma matriz curricular para a educação infantil baseada num ensino antirracista fundamenta-se na análise de conceitos como pedagogia decolonial, afrocentricidade, interculturalidade, raça e também no debate sobre currículo. Procuramos demonstrar neste trabalho a não neutralidade do currículo, seu caráter político e social. O objetivo central desta pesquisa é mostrar a possibilidade de uma “nova” perspectiva de matriz curricular para a Educação Infantil, baseada num ensino que valorize a história africana e afro-brasileira de forma lúdica e criativa, capaz de romper com as barreiras discriminatórias da sociedade que também se manifestam dentro do ambiente escolar e principalmente na modalidade da educação infantil.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação infantil. Ensino antirracista. Pedagogia Decolonial. Currículo.

## ABSTRACT

CASSIANO, Fabiana de França. *Antiracist Teaching in Early Childhood Education: New perspectives for the curriculum*. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

The present work discusses the possibility of undertaking an anti-racist education, based on a decolonial pedagogy, from early childhood education, considered the first stage of basic education since 1996, when the Law of Directives and Bases of National Education determined that Early Childhood Education passed to integrate Basic Education, equating it with Elementary and Middle Schools. Law No. 10,639/03 determines the inclusion in the official curriculum of the Education Network of the mandatory theme "Afro-Brazilian History and Culture". Considered a legal framework that recognizes Afro-Brazilian culture as part of society and the identity of the Brazilian people, this law guarantees the descendants of African peoples who were, during the colonial period, brought to Brazil as slaves, appreciation of their culture and the right to place themselves as historical agents in the process of building Brazilian identity. The proposal of a curricular matrix for early childhood education based on an anti-racist teaching is based on the analysis of concepts such as decolonial pedagogy, Afrocentricity, interculturality, race and also on the concept of curriculum. We seek to demonstrate in this work the non-neutrality of the curriculum, its political and social character. The main objective of this research is to show the possibility of a "new" perspective of curriculum matrix for Early Childhood Education, based on teaching that values African and Afro-Brazilian history in a playful and creative way, capable of breaking with the discriminatory barriers of society. That are also manifested within the school environment and mainly in the form of early childhood education.

Keywords: History teaching. Child Education. Anti-racist teaching. Decolonial pedagogy.

Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/RJ	Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico-Raciais
DOC/RJ	Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EUA	Estados Unidos da América
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LGBTQIA+	Sigla que engloba as pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal do Estado de Minas Gerais
UNCME/RJ	União Nacional dos conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
UNDIME/RJ	União Nacional dos Dirigentes Municipais do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>ENSINO DA TEMÁTICA AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO PARA O CURRÍCULO</b> .....	19
1.1	<b>A Educação Infantil como modalidade de ensino</b> .....	19
1.2	<b>Impactos da Lei 10.639/03 em relação ao Ensino de História na Educação Infantil</b> .....	25
1.3	<b>O currículo como ferramenta para promoção de uma educação antirracista</b> .....	30
1.4	<b>Novas perspectivas para o currículo</b> .....	40
2	<b>COMPREENDENDO CONCEITOS COMO EUROCENTRISMO, MODERNIDADE, IDENTIDADE, INTERCULTURALIDADE, PEDAGOGIA E ENSINO DECOLONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	44
2.1	<b>Da crítica ao Eurocentrismo à uma educação infantil antirracista</b> .....	44
2.2	<b>Identidade e afrocentricidade: um currículo decolonial e antirracista é possível</b> .....	62
2.3	<b>A formação intelectual e o papel do professor para a proposição de uma aprendizagem antirracista na educação infantil</b> .....	76
3	<b>LUDICIDADE: A SUA IMPORTÂNCIA NA INFÂNCIA E PARA A APRENDIZAGEM NA EMEI CASA DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO</b> .....	87
3.1	<b>O reconhecimento da infância e a construção de uma modalidade de ensino voltada a essa fase da vida</b> .....	87
3.2	<b>Ludicidade: conceito, importância e a sua contribuição para a aprendizagem</b> .....	89
3.3	<b>Construindo um projeto antirracista na EMEI Casa da Criança de Miguel Couto</b> .....	95

3.4	<b>Construção e apresentação da matriz curricular da EMEI Casa da Criança de Miguel Couto .....</b>	<b>99</b>
4	<b>MATRIZ CURRICULAR 2022 DA EDUCAÇÃO INFANTIL – EMEI CASA DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO .....</b>	<b>103</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXO A – Projeto Político Pedagógico da Emei Casa da Criança de Miguel Couto .....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO B – Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu .....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

Durante toda a minha vida profissional trabalhei com crianças pequenas na educação infantil, ao mesmo tempo em que também lecionei para a segunda etapa do ensino fundamental e ensino médio. Minha formação é em Formação de Professores, concluído no ano de 1999, no Colégio Estadual Alfredo Balthazar da Silveira, no ano seguinte ingressei na Universidade Veiga de Almeida para cursar História, terminando a graduação em 2003. No ano de 2007 fui convocada através de um concurso público para dar aulas em uma escola estadual - Colégio Estadual José Veríssimo, a qual atualmente ainda faço parte do quadro de docentes. No ano seguinte, em 2008, fui convocada, também através de concurso público, a lecionar para a primeira etapa da educação básica, pelo Município de Nova Iguaçu. Desde então, ainda exerço meu trabalho como professora nesses dois órgãos. Na rede estadual leciono História para alunos do ensino médio regular, no curso de Formação Geral, na mesma escola na qual ingressei em 2007. No Município de Nova Iguaçu, exerço hoje a função de diretora adjunta de uma EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança de Miguel Couto, localizada no bairro de Miguel Couto, em Nova Iguaçu.

Ao longo desses 15 anos atuando nas fases iniciais e finais da educação básica, sempre analisei criticamente como a educação, enquanto ferramenta de inclusão, combate ao racismo e ao preconceito possui potencial de mudanças significativas na sociedade, na psique coletiva e no paradigma sócio cultural.

As pesquisas e estudos em torno do ensino voltado para os conteúdos afro e afro-brasileiros na educação brasileira, principalmente a partir da promulgação de toda uma legislação que determina isso são amplas, bem fundamentadas e estruturadas. Na prática, dentro do espaço escolar e de sala de aula, o que observamos é que quando não há o cumprimento da lei, o ensino sobre a temática África e conteúdos afro-brasileiro não ocorre da forma como os grupos e movimentos sociais reivindicam. É relativamente normal observarmos o esforço para o ensino de um conteúdo como determina as Leis 10.639/03 e 11.645/08 somente no mês de novembro, considerado o mês da consciência negra. E mesmo assim, percebemos como os conteúdos trabalhados nesse momento são carregados de estereótipos errôneos e de folclorização em torno do continente africano, seus costumes, suas culturas, suas sociedades e etc.

A proposição de uma educação que leve em consideração a transmissão de conhecimento que tenha como conteúdos a temática africana e afro-brasileira surge como uma

forma de combate ao racismo estrutural que perpassa toda a nossa sociedade, desde toda articulação para a construção de uma identidade nacional, que tirou do processo de reconhecimento e valorização a contribuição dos povos negros e indígenas, invisibilizando-os como agentes históricos sociais no processo de formação da sociedade brasileira. Quando, muitas vezes, na construção da História do Brasil, os negros e indígenas são citados, a eles são delegados papéis de subalternidade, que fazem parecer que suas contribuições históricas, de costumes e culturas foram mínimas. A construção da nossa identidade nacional foi empreendida de forma que privilégios e vantagens sociais e econômicas ficassem reservados a somente uma parcela da população, a parcela branca. O viés ideológico que conduziu toda a construção da nossa história enquanto nação, baseado no eurocentrismo e principalmente adotando o conceito de raça a fim de legitimar o discurso de dominação de determinado grupo sobre outros teve como resultado um racismo arraigado, estrutural e por vezes com práticas tão sutis que é de difícil percepção a quem pratica e a quem sofre o ato de discriminação racial traduzido nas relações sociais e produzido a partir do racismo estrutural. O mito da democracia racial, que foi construído junto com o ideário de nação ainda hoje, se configura como um pilar forte que faz com que quase se negue que a sociedade brasileira é racista.

A partir da reflexão exposta, e acreditando que o meio mais robusto para se combater o racismo estrutural é a educação, é que este trabalho, terá como objeto de estudo a proposição de uma matriz curricular com caráter antirracista, apoiada na possibilidade de um currículo decolonial na educação infantil. O local escolhido para tal foi a EMEI Casa da Criança de Miguel Couto, localizada no bairro de Miguel Couto, no município de Nova Iguaçu. A escolha por esta instituição se dá pelo fato de, como já mencionado, eu fazer parte do quadro de funcionários da UE, atuando principalmente na área pedagógica, junto a professores e coordenadores pedagógicos e educacionais.

Inicialmente a intenção do presente trabalho é justificar, através de análises de conceitos como eurocentrismo, modernidade, identidade, interculturalidade e pedagogia decolonial, a proposição de um ensino de História já na educação infantil, de forma lúdica. Para tal, partimos do ponto de vista da proposição de uma educação crítica. Nesse sentido, analisamos também de que forma o currículo brasileiro serve como ferramenta de manutenção de uma ordem social excludente. Quais tipos de conhecimento são privilegiados no currículo e a quais interesses e de quais classes o currículo se encarrega de servir. Consideramos aqui o currículo como um documento de constantes disputas e entendemos, da mesma forma, que esse documento é importante ferramenta de mudança ou manutenção da ordem social. Procuramos mostrar que o ensino de história é possível já a partir da educação infantil, desde

o momento em que essa modalidade se constitui em uma etapa da educação básica. A proposição de um ensino de história antirracista na educação infantil encontra embasamento legal no Referencial Curricular para a Educação Infantil, onde o documento orienta que o ensino na educação infantil deve ser organizado em dois âmbitos de experiências: Formação Social e Conhecimento de Mundo e estabelece que dentro desses dois âmbitos, oito eixos temáticos (disciplinas) serão organizados: Identidade e autonomia; Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática.

Nosso trabalho inicia seu ponto de partida quando do surgimento da educação infantil como modalidade de ensino atrelada à educação básica. E fazendo então a educação infantil parte da educação básica, o que determina o texto da legislação educacional para o ensino sobre história da África e cultura afro-brasileira se aplica também a educação infantil. Nesse primeiro capítulo - *Ensino da temática africanidade na educação infantil: um desafio epistemológico para o currículo* - através de análises dos documentos oficiais partimos do momento em que a educação infantil se tornou um direito de toda criança brasileira e parte integrante da primeira etapa da educação básica. Analisamos o impacto da lei 10.639/03 e seu cumprimento no currículo da educação infantil, anos depois de sua promulgação, apontando quais obstruções impedem ainda a total implementação do ensino da temática africanidade na educação infantil. O currículo da educação infantil atualmente é pensado e construído de maneira "global", baseado em um projeto pedagógico multidisciplinar da escola, diferentemente do currículo das séries da segunda fase da educação básica e ensino médio, onde as disciplinas, inclusive a de História são apresentadas aos alunos de forma separada. Porém, tanto o currículo para educação infantil e séries iniciais quanto o currículo das séries do segundo segmento da educação básica deixam propõem conteúdos que não se aproximam da realidade dos alunos brasileiros, pertencentes a uma sociedade miscigenada e que, principalmente, não atendem as demandas afirmativas, reivindicações de movimentos sociais. Aqui identificamos o currículo como uma forte ferramenta para a promoção de uma educação antirracista, produzimos uma reflexão sobre como são formulados e com quais propósitos os currículos vigentes são construídos. Percebemos como o currículo serve de instrumento de manutenção de uma ordem social vigente excludente, baseada em ideais eurocêntricos e a partir daí propomos que uma possibilidade para retirar do currículo o caráter eurocêntrico seria pensar em novas perspectivas para o currículo da educação infantil, pensando o currículo como uma forma de se mudar uma ordem social excludente. Para tal, lançamos mão do que orienta os documentos oficiais, como RCNEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil, LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, ECA - Estatuto da Criança e



do Adolescente, DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

No capítulo subsequente - *Compreendendo conceitos como eurocentrismo, modernidade, identidade, interculturalidade, pedagogia e ensino decolonial e formação professores* - por meio de autores como Aníbal Quijano, Dipesh Chakrabarty, Lélia Gonzalez, Jack Goody, Luciana Ballestrin, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Kabengele Munanga e outros, estabelecemos uma crítica ao conceito de eurocentrismo e de como as sociedades ocidentais se apropriaram do conceito de modernidade e de raça para subjugar outros povos. Destacamos como o colonialismo não se configurou historicamente como avanço, nem para os povos colonizados e nem para os colonizadores, no sentido de que para os povos colonizados trouxe massacre, destruição de suas estruturas sociais, invisibilidade e apagamento de culturas e para os colonizadores, segundo Césaire, o colonialismo tirou-lhes o caráter humanista. Mesmo tendo as colônias se libertado do domínio colonial, a colonialidade, enquanto herança do colonialismo, permanece e ainda se faz presente nos territórios que foram explorados, deixando um legado de dominação subjetiva e epistemológica, tendo como pilar o conceito de raça. Um resultado prático disso é o racismo estrutural em que vivemos hoje, no Brasil. Segundo Quijano o conceito de raça é o pressuposto usado para legitimar todas as formas de dominação, inclusive, a dominação epistemológica, que Quijano denomina como colonialidade do saber. É essa colonialidade do saber que faz com que o currículo no sistema educacional brasileiro tenha caráter eurocêntrico, reforçando assim práticas racistas e excludentes, até mesmo dentro do ambiente educacional. Nesta etapa da pesquisa consideramos a pedagogia e o ensino sob a perspectiva decolonial como um norte para a construção de um ensino antirracista no sistema educacional brasileiro. Consideramos os estudos de Catherine Walsh em relação ao conceito de interculturalidade. Em uma nação como o Brasil, com uma mistura de etnias e culturas tantas, o conceito de interculturalidade desenvolvido por Walsh se aplica bem, quando propõe que duas ou mais culturas se relacionem e interajam de forma horizontal – mesmo que saibamos que as diferenças que existem entre as diversas etnias e raças não se configuram apenas em uma questão de diversidade, mas sim de processos históricos de dominação e de exploração social e racial - num esforço coletivo social de colaboração. Para tal, nenhum dos grupos étnicos deve encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo assim a integração e a convivência entre as várias identidades raciais. Aqui a Pedagogia Decolonial surge com o objetivo de propor e promover a interrelação entre os diferentes tipos de conhecimento, tendo consciência dos processos históricos de colonização e de racialização na construção da cultura dominante

e no saber hegemônico, a fim de auxiliar na construção de uma sociedade outra, indo além da colonialidade do saber, do poder e do ser, uma vez que propõe epistemologicamente a construção do saber "outro" a partir do conhecimento "outro" sobre ele mesmo, trazendo para o centro o "pensamento de fronteira", produzido pelos povos subalternizados.

Chegando à reta final de nosso trabalho, é no capítulo 3 - *Ludicidade: a sua importância na infância e para a aprendizagem e a matriz curricular da EMEI Casa da Criança de Miguel Couto*. - Analisamos como o conceito de infância foi se modificando de acordo com a cultura social. Antes vista como uma miniatura de adulto, ao longo do tempo, a criança vai passando a ser considerada e entendida como agente histórico social, possuidora de direitos, inclusive o direito de aprender e de ser cuidada. Conforme muda-se o conceito de criança, a forma como se educa e transmite conhecimento na infância vai concomitantemente se modificando também. Evidências relatam que o lúdico sempre esteve presente nas relações humanas, perpassando por vários históricos na evolução da raça humana. A brincadeira e a diversão estavam presentes entre os primeiros hominídeos, até em atividades importantes como a caça e a coleta de alimentos. Nesse sentido é que analisamos o lúdico como ferramenta didática para a aprendizagem e a promoção de uma educação infantil antirracista. Identificando a ludicidade como ferramenta capaz de empreender aprendizagem, é que partimos para a análise do PPP da EMEI Casa da Criança de Miguel Couto. Tendo como ponto de partida a BNCC, o PPP construído para a EMEI, propõe a ludicidade como pilar para a construção da aprendizagem. Nesta etapa apresentamos também uma matriz curricular antirracista, baseada em atividades lúdicas, construídas com pressupostos apreendidos das discussões teóricas, nas aulas do ProfHistória.

A intencionalidade do presente estudo está em tentar favorecer desde o início do processo educacional sistematizado uma aprendizagem que valorize e aprimore o conhecimento sobre nosso povo, nossa cultura, nossos costumes, nossa vivência, nossa realidade social a partir de um dos componentes étnicos das africanidades em nossa matriz social. Ainda em tempo, gostaríamos de salientar aqui, como a pandemia de SARS Covid 19 afetou o planejamento e a condução que inicialmente tínhamos elaborado para essa pesquisa. É sabido que o impacto negativo da covid não se restringiu somente a questões de saúde e biomédicas, sua repercussão foi negativa em vários aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e em sentido global. No que diz respeito a essa pesquisa, um primeiro impasse que tivemos que lidar, foi em relação a nossa saúde mental. O isolamento necessário a contenção da contaminação pelo vírus, elevou ao extremo a ansiedade, fazendo com que já não tivéssemos condições mentais para leituras e estudos pertinentes a execução do trabalho,

por mais que nos dedicássemos a isso, o medo da morte que nos cercava, sem que pudéssemos fazer algo efetivamente para evita-la, nos paralisou. Além disso, tivemos também que lidar com a demanda e a carga de trabalho que aumentou significativamente, já que o isolamento nos pegou de surpresa. Não estávamos preparados para desempenhar a função de ensinar de forma remota, de avaliar sem estar por perto dos alunos, não estávamos tão bem ambientados as redes online de computadores, e de repente, num tempo recorde, tivemos que nos aperfeiçoar ao uso dessas tecnologias, sem deixar, contudo, de conferir e executar as demandas que tínhamos se tivéssemos presencialmente no trabalho. O confinamento também trouxe à tona outras preocupações que antes não tomavam tanto nosso tempo, em relação a questões essenciais, como alimentação, transportes ou o simples fato de adoecermos e nem sempre podermos acessar o sistema de saúde que se encontrava carregado e congestionado com os doentes e contaminados pelo Covid-19. Falando mais diretamente em relação a esta pesquisa, o confinamento afetou de forma direta o produto que tínhamos planejado oferecer. Como resultado dos estudos e leituras que o programa de Mestrado Profissional nos ofereceu, nossa intenção inicial era a de propor, ao final deste estudo, um portfólio que contivesse uma série de atividades lúdicas com caráter antirracistas, empreendidas em nossa escola, com seus modos de execução e a discussão teórica que embasaria a proposição de cada atividade. O fechamento das escolas em março de 2020, nos impediu de executar o planejamento com as atividades lúdicas antirracistas e a observação prática dessas atividades. Vale esclarecer aqui que o público atendido pela EMEI Casa da Criança de Miguel Couto, muitos não tem acesso pleno a internet e nossa escola, como a maioria das escolas do país também não contava com um suporte necessário a oferecer qualidade na educação a distância de nossos alunos. Como profissionais da educação básica, também não tínhamos e – ainda não temos – formação necessária a para lecionar a distância. A rotina de estudos em casa, para um público alvo que está em um momento de sua vida aprendendo através do brincar e da interação com outras crianças e outros adultos, bem como com outros meios sociais mais uma vez se mostra em um agravante negativo da pandemia, e que por correlação se configuraram num atravancamento para a observação prática nossa pesquisa. Discutir de forma mais enfática sobre a construção de um planejamento, enquanto matriz de conteúdos antirracistas, foi algo que também sofreu negativamente com o isolamento social, mesmo quando, enquanto profissionais, tentávamos empreender reuniões remotas nesse sentido, esbarrávamos na dificuldade do tempo e na resolução mais urgente de várias demandas profissionais que surgiram, como o atendimento as famílias que não tinham acesso a internet, a avaliação das atividades desenvolvidas em casa pelas crianças pequenas, e principalmente a preocupação com as questões sociais que a escola

desempenha, como por exemplo o acesso dos alunos a alimentação de qualidade, o cuidar e o cuidado com o corpo e etc., que são questões também trabalhadas na educação infantil, quando do ensino presencial. Enfim, salientamos que por estas questões elencadas aqui, nosso produto também teve que ser repensado e adequado a nova realidade que se configurou devido ao período pandêmico. A proposição de uma matriz curricular antirracista que poderá servir de pontapé inicial a outras formas de planejamento adequados a emergência uma educação antirracista nos pareceu a forma mais ajustada de entrega de um produto tal qual e como determina o ProfHistória.

# 1. ENSINO DA TEMÁTICA AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO EPISTEMOLÓGICO PARA O CURRÍCULO

## 1.1 A Educação Infantil como modalidade de ensino

A Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino atrelada à educação básica, está intimamente ligada à intensificação da participação da mulher no mercado de trabalho e a urbanização crescente da sociedade brasileira. Inicialmente vista apenas como um "assistencialismo social", conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, 1998):

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento (RCNEI, 1998, p. 13).

Diante do exposto acima, era necessário que a Educação Infantil fosse garantida como modalidade de ensino oficial, fazendo assim com que a Educação Infantil deixasse de ser vista somente com a concepção de creche e pré-escola oferecida aos menos favorecidos socialmente e passasse a ser compreendida como um direito de toda criança à educação institucionalizada a fim de se atender as demandas da sociedade civil que se transformara. Esse movimento (que cobrava a criação de creches) teve início em 1959, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, determina que:

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 (CRFB/88).

A Educação Infantil se tornava um direito de toda criança brasileira, independentemente da classe social ocupada pela mesma. A Constituição Federal em seu artigo 208, inciso IV afirma que é dever do Estado "oferecer educação infantil, em creche e

pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade", e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), assim como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (1996) servem de base legal para que a educação infantil se tornasse uma modalidade educacional atrelada a Educação Básica no Brasil, sendo de responsabilidade direta dos municípios.

A partir de então já instituída oficialmente como uma modalidade de ensino, era necessário agora construir documentos que tivessem a finalidade de orientar, instruir e consolidar as diretrizes que essa nova modalidade de ensino necessitava, além de também orientar e apontar um norte a professores, educadores, gestores e outros profissionais que trabalham com as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. Para que isso fosse viabilizado, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 vários outros documentos foram criados para dar esse suporte ao estabelecimento de uma educação infantil capaz de promover a aprendizagem e se tornar integrante da Educação Básica. Entre os diversos documentos, podemos citar como exemplos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998). Em 2006, a própria LDB foi modificada e alterada a idade mínima para o ingresso ao ensino fundamental para seis anos de idade, fazendo assim com que houvesse uma ligação entre a educação infantil e a primeira etapa da educação básica. Em 2009, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para crianças de 4 e 5 anos através da Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, nesse mesmo ano também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) foram publicadas. Finalmente, em 2017 a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo MEC à sociedade. Dentre esses documentos, três serão analisados aqui para compreendermos como a Educação Infantil seria então planejada, seu conteúdo estabelecido e o seu projeto pedagógico construído: são eles o RCNEI (1998), a DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Precisaremos explicitar como esses documentos definem a concepção de criança, o que eles determinam como sendo o tipo de conhecimento que pode ser transmitido aos pequenos e como eles orientam que sejam construídos os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino que oferecem a Educação Infantil. Com isso pretendemos entender neste trabalho como pode ser possível incluir nos projetos pedagógicos existentes e que são propostos para a Educação Infantil o ensino de um conteúdo baseado na história e cultura da África e dos afro-brasileiros, que valorize os costumes, a cultura e as características estéticas e éticas africanas, já que as propostas pedagógicas vigentes ainda valorizam um conteúdo marcado pelo eurocentrismo.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998) teve sua principal contribuição em ser um documento que definia orientações sobre quais objetivos e

conteúdos se pretendia que as crianças da educação infantil aprendessem, foi um documento importante por compilar as suas orientações acerca do que deveria ser ensinado às crianças da educação infantil. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) tem a preocupação em entender a criança como um ser social, além de apontar que toda a aprendizagem enquanto conhecimento científico e cultural é um direito da criança. Dessa forma o foco da aprendizagem recai na criança, sendo a mesma considerada um ser histórico e social. Este documento, juntamente com a BNCC considera o brincar e a brincadeira como formas de interações sociais que promovem a aquisição conhecimento, isto porque o lúdico além de divertir também proporciona um desenvolvimento saudável da Criança em vários aspectos: social, psicológico e mental que facilita os processos de comunicação e socialização, fazendo assim com que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz e cheia de significado. O brincar é uma necessidade básica da criança, assim como o cuidado também o é. A Base Nacional Comum Curricular reforça a concepção da criança como um ser capaz de modificar culturalmente a sociedade a qual está inserida, além de somente fazer interações com o meio social a qual vivem. A DCNEI antes da BNCC também já indicava o seguinte:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (DCNEI, 2003, p. 86).

A sua grande importância está em oferecer sugestões sobre como pode ser construído o currículo para a Educação Infantil, tendo como grande referência que é um direito da criança aprender e se desenvolver nas diferentes áreas de conhecimento. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular oferecerem referências sobre a construção do currículo para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil já deixava claro, desde antes, que:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem

no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (RCNEI, 1998, p. 14).

E ainda sobre a concepção de Currículo, a Diretrizes Curriculares da Educação Básica informam que:

(...) No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (MEC, 2009b).

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (DCNEB, 2009, p. 85, 86).

Sendo assim os municípios e as instituições que oferecem a educação infantil como modalidade de ensino são livres para elaborar e implementarem programas (planos) pedagógicos e/ou currículos da forma que melhor lhes aprouverem, obviamente que levando as suas peculiaridades e especificidades em consideração, nesse caso, podendo ser viável sugerir, após análises dos currículos vigentes para a Educação Infantil, a construção e a aplicabilidade de um currículo baseado no conceito de africanidade, com conteúdos que privilegiem a História afro-brasileira e africana. Tal sugestão corrobora com os princípios básicos (éticos, políticos e estéticos) que se colocam para a Educação Infantil pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e também pela Base Nacional Comum Curricular.

Com base nas orientações para a organização curricular, a DCNEI e a BNCC – utilizaremos esses dois documentos porque eles apontam para como pode ser construída a organização do currículo na Educação Infantil – ambos os documentos orientam que a organização curricular para a Educação Infantil deve levar em consideração não apenas o direito à saúde, alimentação, ao lazer, à proteção e etc., como também o direito a participar da vida social, construindo sua aprendizagem através da aquisição de conhecimento cultural. Para isso as instituições que oferecem a educação infantil irão construir seus projetos pedagógicos objetivando o desenvolvimento integral da criança, a construção do



conhecimento deve permitir que criança obtenha através dos processos de aprendizagens a garantia aos direitos de proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

No Estado do Rio de Janeiro, o documento norteador da orientação curricular para a Educação Infantil é o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC/RJ - 2019), que foi criado em conjunto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-RJ), a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio de Janeiro (UNCME-RJ) e o Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ). Esse documento também considera o brincar como ferramenta importante do processo de aprendizagem na educação infantil, pensa a criança como ser histórico e corrobora com toda a BNCC para sugerir um currículo para as crianças, dentro da modalidade da educação infantil, que leve em consideração a ludicidade como veículo de aprendizagem. Sugere que nos currículos a prática pedagógica se dê através de projetos de trabalho.

O trabalho com projetos possibilita que a criança se torne verdadeiramente agente de sua própria aprendizagem, fomentando - lhe o desejo de aprender e propiciando-lhe a descoberta significativa do ato de pesquisar e buscar o conhecimento. A proposta de desenvolver o currículo por projetos de trabalho pretende transgredir a incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nas crianças e na própria educação (DOC/RJ, 2019, p. 49) (grifo nosso).

Esse documento versa sobre a necessidade de se transmitir conhecimentos baseados em nossa raiz afrodescendente já na educação infantil e destaca que essa temática se constitui num desafio educacional para a educação infantil. O DOC/RJ deixa claro que:

No entanto, não se trata de ensinar conteúdos na Educação Infantil, mas de promover a imersão da criança em histórias, músicas, poesias, literatura, ritmos, danças, hábitos alimentares e vestimentas, ornamentos e produções afrodescendentes para integrar nos projetos pedagógicos, essas manifestações no cotidiano da criança. (DOC/RJ, 2019, p. 107).

Trabalhar essa temática afrodescendente já na Educação Infantil é importante pois:

Na sociedade, as relações entre os indivíduos são marcadas por processos hegemônicos de dominação de classe (ricos sobre pobres), de gênero (homens sobre mulheres), de lugar (urbano sobre rural), étnica (brancos sobre negros) ou etária (adultos sobre crianças). Um ambiente educacional que pretende colaborar para o estabelecimento de relações sociais mais justas e mais respeitadas, no sentido da aceitação do outro como legítimo, necessita estar atento às formas como os processos de dominação vigentes na sociedade são reproduzidos e colaborar para

que meninos e meninas enfrentem as tensões presentes nos processos de construção de si mesmos e de construção do outro através do diálogo e reconhecimento de outros grupos e identidades culturais (DOC/RJ, 2019, p. 108) (grifo nosso).

Todas essas determinações acerca de como deve se organizar a Educação Infantil enquanto modalidade de ensino, como deve ser o currículo, e a determinação de que conteúdos relacionados à africanidade devem fazer parte do que se propõe que a criança aprenda na escola são medidas de ações sociais afirmativas que representam as conquistas de um povo que desde sempre lutou por reconhecimento e equidade. Porém, para as crianças que fazem parte da educação infantil, essas ações significam muito mais: a defesa dessas crianças frente ao racismo estrutural e a possibilidade de crescerem tendo a consciência de que são seres “humanizados”, se formando à medida que o tempo passa em pessoas fortes, capazes de se reconhecerem na luta antirracista, para tanto se faz necessário que de fato os currículos sejam adequados de forma a se proporcionar realmente uma educação antirracista em todas as modalidades do ensino.

Uma educação antirracista é importante e necessária, pois à medida que proporciona a valorização da identidade negra e africana, vai contribuir também para denunciar a perversidade do racismo em nossa sociedade, além de demonstrar os privilégios que pessoas brancas possuem simplesmente por serem brancas. A naturalização da ideia de supremacia branca é o que garante aos brancos privilégios sociais em relação ao restante da população do Brasil. Laborne explica que essa naturalização da supremacia branca e a ideia de universalidade do branco é resultado de uma ideologia da branquitude, que foi construída pelas ciências sociais nos finais do século XIX e início do século XX, onde teorias raciais ajudaram a engendrar uma narrativa que inferioriza o negro em relação ao branco. Segundo Laborne: A branquitude seria um lugar, um status ocupado pelas pessoas brancas e herdadas de relações sociais e, fundamentalmente, raciais do passado (LABORNE, 2017).

(...)É sabido, por exemplo, o quanto a ciência nos finais do século XIX e início do século XX ajudou a inculcar e a divulgar pseudoteorias raciais que atestavam a suposta inferioridade racial de negros em relação a brancos. Embora tenham sido superadas no campo científico, o efeito simbólico de tais afirmações ainda operam no imaginário social. A soma entre a naturalização das desigualdades raciais hoje existentes - sem o devido debate e reflexão sobre as suas origens e formas de perpetuação - e o imaginário racista de subordinação racial amplamente divulgado por tais teorias ajudam a perpetuar as representações negativas sobre negros (pretos e pardos) em nosso país (...). (LABORNE, 2017)

Apple, afirma que "os currículos nacionais representam frequentemente um passo atrás em relação a educação antirracista" (APPLE, 2001); à medida que as narrativas dominantes

vão perdendo força e a dominação racial vai sendo questionada, uma outra forma de dominação vai surgindo: a dominação epistemológica, através da formulação de currículos nacionais. No caso brasileiro, embora tenhamos uma legislação que reconhece a necessidade de se incluir estudos em relação a conteúdos sobre africanidade e da cultura indígena, a dificuldade encontrada ainda hoje reside no fato de que as culturas indígena e africana são meramente citadas; os currículos não propõem ou apontam soluções para superação do racismo e da discriminação em relação aos povos negros e indígenas. É necessário que o estudo do outro vá além disso e que promova mudanças concretas e estruturais numa sociedade racista. Em seu artigo: "Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais", Apple aponta para necessidade de se discutir a questão racial na elaboração dos currículos. Mais uma vez a ideologia da branquitude é citada: a questão levantada por nós é como os currículos nacionais são construídos levando em consideração o termo "raça" somente para pessoas não brancas, fazendo com que a branquitude seja considerada universal e dominante de forma implícita. Incluir a branquitude dentro do conceito de raça é afirmar e reconhecer que as pessoas brancas possuem vantagens e privilégios sim e que o confronto a essa situação se faz indispensável.

## **1.2 Impactos da Lei 10.639/03 em relação ao Ensino de História na Educação Infantil**

Apesar de as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação significarem um avanço positivo da luta do movimento social negro, como uma política de reparação e com a intencionalidade de proporcionar uma educação antirracista e igualitária, ainda é possível perceber um abismo entre o que é estabelecido no currículo escolar e o que de fato é realmente ensinado nas escolas em relação à temática das africanidades. Inclusive o mesmo se dá nas relações sociais e de convivência estabelecidas dentro do ambiente escolar da educação infantil. Segundo Azoilda Loretto da Trindade, que em 2009 era Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro:

Percebo que a temática das relações étnico-raciais, ainda que demandadas pela sociedade brasileira, como uma obrigatoriedade legal no que se refere aos currículos escolares básicos, e mesmo existindo muitas pessoas que reconhecem a importância

e relevância desta temática, a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena ainda não fazem parte da identidade da escola, do seu currículo oficial, dos seus projetos político-pedagógicos (TRINDADE, 2009, p. 20,21).

Embora o dado acima seja datado de 2009, quando pensamos sobre a relação ensino de história africana e afro-brasileira Nilma Lino Gomes, professora da UFMG, em seu artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, publicado na Revista Currículo sem Fronteiras, no ano de 2012, afirma que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Dessa forma percebemos que mesmo após anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 e posteriormente a Lei nº 11.645/08, os currículos de formação possuem características hegemônicas eurocêntricas, isso se reflete no ensino da temática africana e afro-brasileira na Educação Infantil, já que a falta de conhecimento teórico sobre a História da África e Afro-Brasileira influenciam a práxis de profissionais que atuarão em sala de aula na Educação Infantil.

Propor que o estudo do tema Africanidade seja ministrado na Educação Infantil esbarra num desafio silencioso: a luta ideológica. A construção ideológica sobre a qual se organizam as relações raciais na sociedade brasileira, desde o período colonial, se levanta como um grande empecilho para que a Lei nº 10.639/03 e conseqüentemente a Lei nº 11.645/08 sejam cumpridas efetivamente nas escolas do Brasil. O professor Luiz Carlos da Paixão Rocha identifica dois vieses ideológicos que juntos apresentam como resultado um racismo estrutural, que hoje é o grande impedimento para que uma educação antirracista seja empreendida com sucesso nas escolas brasileiras.

O racismo tem como pano de fundo construções ideológicas de justificação, classificação e naturalização de grupos humanos, a fim de manter privilégios de um grupo sobre o outro. No Brasil, cruzaram-se dois movimentos ideológicos, o da ideologia da dominação racial, que ao difundir ideias de inferioridade do negro justificava a escravização dos africanos e o mito da democracia racial, que ao negar a estrutura racista brasileira, naturalizou as desigualdades raciais (ROCHA, 2013, p. 54).

Quando as bases das relações sociais em um país são construídas sob esses dois alicerces: o da inferioridade do povo negro e com a concepção errônea de que a sociedade

brasileira vive em uma democracia racial, sem preconceitos, onde a reivindicação do povo negro é encarada pela maioria dos setores sociais como queixas sem legitimidade e sem fundamento, a elite brasileira vai traçar a construção do ideário de nação baseado na perspectiva de “embranquecimento” da população e conseqüentemente da História do nosso país. Lélia Gonzalez, que escreveu na década de 1980, inclusive, analisa muito bem como se deu a construção desse mito da democracia racial e o relaciona ao pensamento interseccional. A autora identifica uma relação entre racismo e sexismo e aponta como o racismo é cruel e danoso, principalmente para com as mulheres negras. Gonzalez concebe o racismo como uma construção ideológica que até aquela década, e podemos concluir que ainda hoje, garante privilégios econômicos e sociais para pessoas brancas. Para Gonzalez, o mito da democracia racial (que foi construído a partir da perspectiva histórica da miscigenação entre brancos e negros) ganha força e aceitação a partir de uma das maiores festas populares do Brasil: o carnaval. Lélia considera que durante o carnaval as relações interpessoais e sociais são postas ao avesso (onde negros e negras assumem posições de destaques), principalmente em relação as mulheres, “quando a mulher negra se transforma única e exclusivamente “na rainha, na mulata deusa do meu samba (...)”” (GONZALEZ, 1984, p. 228).

Aí consiste a crueldade do racismo e conseqüentemente do mito de democracia racial em relação a mulher negra (em relação ao homem negro também), porém, no que diz respeito a mulher negra, o mito da democracia racial a coloca subjetivamente como mero objeto de desejo sexual, destacando a sexualidade do seu corpo, durante somente alguns dias do ano e depois a relega a um espaço de subalternação na sociedade a transformando novamente em “mulata, doméstica e mãe preta”. Lélia considera o racismo como um sintoma da “neurose cultural brasileira” (GONZALEZ, 1984, p. 232), isso porque nossa sociedade valoriza muito os valores estéticos, éticos, sociais e políticos do dominador (colonizador), porém nossa cultura é permeada de aspectos e características dos povos africanos, de cultura africana. A ideia de democracia racial deu lugar a negação do povo negro, inclusive, negando ao negro o papel de também protagonista da história brasileira, fazendo se tornar desvalorizada a sua cultura, sua estética e seus valores. A proposição da Lei N°10.639/03 se configura como ferramenta importante para o processo de rompimento dessas construções ideológicas e o marco inicial da luta por uma educação igualitária.

Djamila Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala?* sintetiza muito bem a importante contribuição de Lélia Gonzalez em relação aos saberes, nos fazendo também perceber porque mesmo depois de tantos anos promulgadas, as leis que determinam que o ensino de conteúdos

afro-brasileiros, africanos e indígenas sejam ministrados no ensino básico brasileiro, ainda não são cumpridas definitivamente e efetivamente:

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento. Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Essa reflexão de Lélia Gonzalez nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são (RIBEIRO, 2017, p. 16).

Ao falarmos sobre relações étnico-raciais no contexto escolar, temos em mente que a escola, muitas vezes reproduz práticas baseadas no tratamento desigual e no preconceito que a população negra sofre na sociedade. Amílcar Araújo Pereira e Thayara C. Silva de Lima nos informam que: “A escola é um espaço social onde tanto os processos de desumanização da população negra, informados e alimentados pelo racismo, quanto as lutas por humanização, de diferentes formas, acontecem cotidianamente.” (PEREIRA E LIMA, 2020. p. 64). O mesmo também é analisado por César Marinho e Edna Martins, ambos professores, da Unifesp, em relação ao tratamento dispensado por educadores que lidam com crianças na Educação Infantil:

Na mesma direção, estudos de Fazzi, (2012) e Finco e Oliveira (2011) apontam que as práticas educativas e a convivência entre as crianças na Educação Infantil, muitas vezes, são carregadas de preconceitos e estereótipos, o que gera manifestações de afeto e cuidado diferenciados para crianças negras e brancas, além de acarretar conflitos e problemas no desenvolvimento de crianças negras, possibilitando a propagação de ideias equivocadas sobre os negros e negras. Tais estudos apontam que esse tratamento distinto, percebido no âmbito do afeto, ocorre por conta do preconceito racial ou pela normatização de discursos de valorização dos indivíduos não negros, perpassando pela negação e desvalorização das crianças negras, colocando-as em um lugar de inferioridade e negando o seu lugar de sujeito de direitos. (MARINHO E MARTINS, 2016, p. 45)

Partindo do exposto acima podemos perceber que outro obstáculo a uma implementação séria da Lei N°10.369/03 e de uma educação antirracista nas escolas e na Educação Infantil está relacionada a formação do docente que atua como mediador na Educação Infantil. Isso porque muitos dos que hoje atuam, em sala de aula, com os pequenos, não tiveram em suas épocas de estudos na graduação ou até mesmo nos cursos de formação de professores a nível de ensino médio, conteúdos, acesso a autores e estudiosos que

contemplassem a temática africana e a História da África. Dessa forma fez-se necessário no Brasil a instauração de cursos de formação continuada que tivessem o objetivo de instruir os professores brasileiros em relação às práticas pedagógicas de uma educação antirracista e de luta contra o preconceito (sobre a formação docente, mais propriamente falaremos no capítulo 2), porém, o dado sobre a formação docente foi abordado aqui para conseguirmos perceber que o tratamento dispensando às crianças, em algumas escolas que oferecem a educação infantil, é muitas vezes um tratamento diferenciado, como podemos perceber no trecho destacado acima. Nesse sentido entendemos que, se pretendemos construir com bases sólidas uma educação antirracista e com viés democrático, precisamos também rever os currículos dos cursos de formação de professores, seja no ensino médio, seja nas graduações, nas universidades. Pois:

No contexto das discussões sobre as questões étnico-raciais na escola, destaca-se a formação de professores da Educação Infantil, uma vez que esta modalidade de ensino traz consigo algumas especificidades, como o respeito pela ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças pequenas. A Educação Infantil é, portanto, espaço privilegiado de construção de identidades das crianças (...) (MARINHO E MARTINS, 2016, p. 49).

Nesse sentido também a implementação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08 se constitui num desafio profissional à docência, uma vez que os educadores precisam adequar seus perfis profissionais às reivindicações dos diversos movimentos sociais que surgiram nas últimas décadas, inclusive o movimento negro. Miguel Gonzáles Arroyo em seu livro: Currículo, território em disputa, nos informa que:

Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação. Para formar essa diversidade profissional foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas, de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O perfil do profissional e à docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos (ARROYO, 2013, p. 11).

A instauração da Lei nº 10.639/03, nº 11.645/08 e logo depois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Parecer 03/2004 de 10 de março), configuram para a sociedade medidas sociais afirmativas, como política de reparações, de reconhecimento e de valorização, para a promoção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. Muito embora ainda se evidencie que o cumprimento das Leis e das Diretrizes esbarrem, mesmo

após anos, em alguns obstáculos para a promoção de uma educação antirracista e não discriminatória.

### 1.3 O currículo como ferramenta para promoção de uma educação antirracista

Dentre as tantas definições e concepções de currículo como uma ferramenta do ato de educar, uma mais simplista sobre currículo seria considerá-lo como um documento que reúne em si uma seleção de determinados conhecimentos culturais (conhecimentos esses produzidos, por autores, estudiosos, pesquisadores etc. inseridos em um determinado contexto histórico) considerados importantes para se garantir ao indivíduo o direito a uma formação intelectual, cultural e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (dos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 17,18).

Concordamos e usaremos aqui, para podermos apresentar nossos argumentos, a concepção de currículo proposta por Antônio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, em Indagações sobre currículo:

Como estamos concebendo, então, a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 17,18).

Embora inicialmente as reflexões e pesquisas sobre currículo levassem em consideração a relação entre o currículo e conhecimento escolar, atualmente os estudos sobre



currículo recaem sobre o vértice currículo e cultura, embora existam outras perspectivas para construção do currículo, como a marxista e a decolonial (mais à frente abordaremos uma perspectiva decolonial para o currículo). Pensar o currículo relacionando-o à cultura hoje é necessário pois vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada, onde a cultura se faz mais plural e diversos grupos sociais se tornam agentes ativos da produção de cultura. Por cultura compreendemos, aqui também em sua definição mais simples, como sendo o conjunto de valores, tradições, crenças, padrões de comportamento, experiências, noção de tempo, conhecimentos de um determinado grupo social em um contexto histórico específico. Há então nesse sentido diferentes tipos de cultura: erudita, popular, de massa e etc. Moreira e Candau definem cultura como prática social:

(...) ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança, efetua-se um movimento do que para o como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização). Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes (...) (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 27).

Se consideramos o currículo como um documento que reúne em si determinados conteúdos, conhecimentos e propostas que são escolhidos deliberadamente com a intenção de promover um determinado tipo de aprendizagem, logo entendemos o caráter cultural e político do currículo (tanto as teorias tradicionais quanto as teorias críticas reconhecem o currículo como um instrumento capaz de transmitir cultura), onde o conjunto de práticas ali determinadas produzem significado e nesse sentido, o que queremos explicitar aqui, é que a escola enquanto instituição social, também é produtora de cultura, e que nessa perspectiva não faz sentido que a escola seja somente mera transmissora de um currículo prescrito. A escolha dos conteúdos (conhecimento) que compõem o currículo perpassa por toda questão política de manutenção de poder e aqui consideramos as análises de Foucault, onde o filósofo considera que as instituições sociais como hospitais, prisões e escolas, são responsáveis por moldar comportamentos, pensamentos e condutas, inclusive eticamente (Referência aqui sobre Foucault). Nesse sentido a escolha do que se ensinar estaria intimamente ligada ao tipo de sociedade que se espera formar: uma sociedade de trabalhadores servis, para atender a

demanda por mão-de-obra do capitalismo; uma sociedade subserviente que não lute por direitos coletivos; uma sociedade que não reconhece e não valoriza suas raízes étnicas e que somente um grupo social viva privilegiadamente. Embora se considere muito que a Educação é responsável por mudanças de paradigmas, pela construção de uma sociedade mais igualitária, o currículo ainda é um produto cultural que está permeado de ideologias, tensões sociais e de lutas por reconhecimento e valorização de várias identidades. Como bem nos diz Tomaz Tadeu da Silva:

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2010, p. 147, 148).

Silva afirma que o currículo é um “documento de identidade”, em linhas gerais, nesta pesquisa consideramos identidade como sendo a reunião de uma gama de características pessoais, sociais, políticas, raciais, de gênero, etc. que moldam uma pessoa e conseqüentemente a sociedade, através das relações interpessoais entre os indivíduos que compõem a mesma. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2, nos diz que “a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida” (RCNEI, 1998, p.14). Como já dissemos até aqui, a criança é um ser histórico-social, está inserida e participa ativamente dos círculos sociais, e a instituição escolar é um desses importantes círculos, o primeiro depois do círculo familiar. Uma benesse, quando a criança ingressa na Educação Infantil, é o fato de que essa modalidade proporciona novas vivências, experiências e contatos com outras crianças e adultos, promovendo uma interação com outros tipos de realidade, hábitos, costumes e identidades. Pensar na proporção de um currículo antirracista para a Educação Infantil, baseado na transmissão de conteúdos afro-brasileiros, de forma lúdica é importante pois promove a aquisição de conhecimentos sobre outras realidades e mais que isso, proporciona desde cedo a formação de uma identidade que se identifique com o povo negro (num país onde mais de 50% da população é negra), fortalecendo assim a sua autoestima, gerando impacto positivo na formação de sua personalidade e inserindo respeito aos valores étnicos e raciais. Concordamos com o trecho abaixo Tomaz Tadeu da Silva:

(...) O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. Há uma conexão estreita entre o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social. A formação da consciência – dominante ou dominada – é determinada pela gramática social do currículo. (SILVA, 2010, p. 148)

Elizabeth Macedo, que analisou, entre os anos de 1996 e 2002, toda a produção intelectual elaborada nos cursos de pós graduação sobre currículo, percebeu uma distinção entre currículo fato/pré-ativo, que tem referência aos conjuntos de conteúdos/saberes externos à escola e que são transmitidos através do currículo, e currículo como prática/ativo, nessa concepção os currículos englobariam então todo o saber produzido por professores e alunos, não necessariamente seriam conteúdos a serem ensinados, mas sim toda “cultura” produzida na escola, através das relações sociais, convivências e experiências. A autora ainda salienta que:

(...) embora essa distinção tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola, a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Entendo que essa distinção contribui para uma concepção hierarquizada de poder – que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição (...) (MACEDO, 2006, p. 99) (grifo nosso).

Resultado da simbiose entre currículo como fato e currículo como prática temos o currículo oculto. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). O currículo oculto seria responsável por “ensinar”, implicitamente, como as crianças e os jovens devem ser tornar subordinados a ordem capitalista vigente; a própria estrutura física da escola serve como base a implementação do currículo oculto, uma vez que proporciona relações sociais baseadas nas relações de trabalho, na sociedade capitalista.

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas

análises que consideram também as dimensões de gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça e etnia (SILVA, 2010, p. 78,79).

Identificar, dentro da esfera escolar, determinada situação própria do currículo oculto, possibilita que nós, educadores, nos tornemos conscientes e que tenhamos posturas que rompam com o que é transmitido por esse currículo oculto. Isso porque, nas últimas décadas, nossa sociedade vem reconfigurando sua dinâmica social, e grupos sociais minorizados politicamente que antes não eram contemplados no currículo, ultimamente, cobram reconhecimento de suas histórias, memórias e valores.

Dentro do ambiente escolar o currículo é o instrumento fundamental que permeia e norteia o trabalho de todos os agentes do contexto educacional: é por meio dele que as ações pedagógicas são definidas: o que se ensinar e de que forma se ensinar? o que esperar a nível de desenvolvimento do educando? Que tipos de cidadãos queremos formar? Todas essas são questões que necessitam da sistematização contida no currículo para serem concretizadas. O currículo tem função política e social e também é o instrumento responsável pela formação de identidades. A construção de um currículo e a escolha sobre quais conhecimentos escolares (conteúdos) serão trabalhados comprovam essas características do currículo, uma vez que os diferentes tipos de conteúdos constante nos currículos de todas as modalidades de ensino privilegiam a História, os princípios éticos, estéticos, sociais, econômicos, políticos e etc. das identidades (classes) dominantes. Aqui “concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 22). Os conteúdos que irão compor o currículo colocam o mesmo como um “território em disputa” (ARROYO, 2013); isso porque as relações de poder se fazem presente todo o tempo na elaboração do currículo, principalmente na escolha dos conteúdos que devem ser ensinados.

(...) o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder. Recorrendo mais uma vez ao Conselho de Classe: a “hierarquia” que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se “justifica” a prioridade concedida à matemática em detrimento da língua estrangeira ou da geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se os saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de

muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 25) (grifo nosso)

Nas últimas décadas vários grupos sociais que antes eram colocados à margem social vêm lutando por reconhecimento de suas histórias, memórias e culturas e valorização de suas identidades. O movimento negro, o movimento LGBTQIA+, o movimento feminista, movimento quilombola, indígena, são exemplos de grupos sociais que lutam cada vez mais por igualdade de direitos, em uma sociedade multicultural. Aqui compreendemos multiculturalismo como sendo um movimento de reivindicação de grupos culturais subjugados para terem sua história e cultura reconhecidas e respeitadas dentro da cultura nacional.

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência (ARROYO, 2013, p. 11).

No movimento multiculturalista a diversidade cultural passa a ser entendida como luta política e isso traz implicações importantes para o currículo pois ao criticar o currículo tradicional (currículos que privilegiam somente conteúdos literários, estéticos e científicos que se identificam mais com a cultura europeia heterossexual), não se trata somente de lutar por um currículo multiculturalista baseado em conteúdos que exprimem ideias de tolerância, respeito ou boa convivência entre os diferentes grupos sociais, trata-se mais ainda de promover no currículo mudanças que propiciem transformações nas relações de poder que causam preconceitos, diferenças e desigualdades sociais. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

(...) O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça social”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA, 2010, p. 90).

É importante termos em mente que quando pensamos na relação educação-sociedade, percebemos a necessidade de mudanças significativas na estrutura curricular, uma vez que a sociedade vem se redefinindo e as demandas e reivindicações dos grupos sociais por legitimação se colocam como desafio ao sistema escolar.

O fato é que nos encontramos numa profunda crise política, econômica, social e moral. Em consequência disso, também toma conta uma miséria teórica e educacional. Por isso, ao invés de realizar uma mera reforma ou adequação do atual Projeto Político Pedagógico – PPP/Currículo às exigências burocráticas e legais, faz-se necessário desencadear um processo que culmine numa profunda reestruturação (ORSO, 2017, p. 134).

No Brasil o Movimento Negro, por mais de 40 anos, se constitui num desses grupos sociais que lutam pelo reconhecimento de sua história e pelo resgate de sua memória frente à pedagogia hegemônica, na qual o ensino brasileiro é influenciado. Através da luta do Movimento Negro, foi possível, a partir de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/03, a possibilidade de que os estudos sobre história da África e afro-brasileiro aconteça simultaneamente ao “ensino oficial”, numa perspectiva epistemológica contra hegemônica do currículo. Posto isso, há possibilidade de se engendrar uma educação levando em consideração a transformação pela qual a sociedade passou nas últimas décadas e posicionando-se contra a ordem socioeconômica existente, através do uso da memória, principalmente para além da escola, em lugares não formais de educação, como por exemplo os museus, as bibliotecas, a família e até mesmo o próprio ambiente virtual, a internet. Transmitir saberes (sobretudo saberes afro-brasileiros e africanos) e conhecimentos que durante a toda a História do Brasil foram subalternizados e até mesmo invisibilizados se traduz em uma forma de resistência na luta política e social do povo negro. Um dos objetivos da Educação Infantil é promover o desenvolvimento desde a primeira idade no sentido de que eles compreendam a si mesmos e aos outros, as relações sociais que estabelecem com os amigos e os adultos e acima de tudo sua identidade dentro de determinado contexto social, por isso o educar através do uso da memória e dos lugares de memória também se faz presente nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, concordamos com Maria Helena Marques de Araújo e Cláudia Miranda, em seu artigo “Memórias contra hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos”:

“Lugares de memória” é uma definição adotada por Pierre Nora (1993) e se refere aos lugares em que se ancoram as memórias coletiva e individual reveladas em elementos materiais ou não materiais, como o sabor da comida, os ritmos musicais, os valores religiosos, entre outros aspectos. Com os estudos de Helena Maria

Marques Araújo (2007, 2009, 2012, 2016), vimos que essa definição ganha importância crucial por concretizar, através do patrimônio material e não material, a busca de laços de pertencimento que geram o fortalecimento identitário. Ao pensarmos com Mario Chagas (2012), é preciso democratizar não só o acesso aos museus, mas a própria concepção de memória. Em outros termos, entra em debate o tema do acesso à memória, mas com novas perguntas sobre que memória(s) estamos legitimando. Nesse percurso, aprendemos como a construção e a valorização dos lugares de memória contra-hegemônicos fortalecem identidades comunitárias, podendo ser parte das estratégias de luta para os movimentos sociais ou formas de cristalizar hierarquizações do poder local (...) (MIRANDA E ARAÚJO, 2019, p. 384).

Falaremos agora sobre a constituição do currículo escolar na educação infantil em relação ao Estado do Rio de Janeiro. Como já dito anteriormente, o Estado do Rio de Janeiro, com a intenção de adequar sua proposta curricular à BNCC, possui o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro/DOC-RJ. Nesse documento são traçadas todas as recomendações de como deve ser organizado o currículo escolar da Educação Infantil no Estado. Esse documento tem caráter orientador. Na Orientação Curricular, a criança é vista como ser histórico e o seu desenvolvimento social e cognitivo deve levar em consideração as “diferentes linguagens, valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (DOC-RJ, 2019, p.42). O Documento orienta ainda que as práticas pedagógicas que devem compor o currículo para a Educação Infantil levem em consideração as brincadeiras e as interações, de forma que garanta aos pequenos o direito ao desenvolvimento e a aprendizagem. Para tanto, a organização do currículo se dará por projetos de trabalho e levará em consideração o interesse das crianças em relação às experiências vivenciadas por elas. De acordo com o Documento, o currículo montado através de projetos, teria caráter global e interdisciplinar.

Dessa forma, o currículo articula as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (DOC-RJ, 2019, p.49).

O currículo sendo construído dessa forma tem por objetivo suprimir listas de conteúdos ou disciplinas na Educação Infantil, os projetos podem até levar em consideração as datas comemorativas (como é montado o currículo em algumas escolas que oferecem educação infantil), por exemplo, visto que no Brasil possuímos muitas datas comemorativas como forma de enaltecer a nossa História e transmitir conhecimento, porém, o currículo sob recomendação da Orientação Curricular do Rio de Janeiro deverá levar em consideração a relevância e a importância de determinada data a ser trabalhada com as crianças, pois:

Dependendo da forma como uma data é celebrada, ela pode ser pejorativa e discriminatória. Um exemplo é o Dia do Índio. Infelizmente, o que mais se vê é a reprodução automática de atividades que não condizem com a realidade e a diversidade dos povos indígenas no Brasil, deixando de lado os verdadeiros valores dessas culturas para se confeccionarem cocares e pinturas sem sentido.

Para que as crianças possam participar desses eventos conferindo-lhes significado, a escola (creche e pré-escola) poderá promover encontros e festividades, desde que com muita reflexão e criticidade, para que as crianças não sejam objeto de manipulação social. Dessa forma, a escola contribui para a afirmação de uma perspectiva cultural e permite a experiência das crianças na sua formação e identidade, compreendendo sua forma de ser no mundo (DOC-RJ, 2019, p. 50).

Outra característica importante que deve ter o currículo para a Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro é que, como já determinava o Parecer nº 20/2009, que serviu como base de revisão para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo seja organizado “por eixos, centros, campos ou módulos de experiências” (DOC-RJ, p. 53). A própria BNCC orienta que sejam organizados os currículos por campos de experiências. Sendo organizado dessa forma, a aprendizagem se dá nas relações sociais e interações construídas dentro do ambiente escolar entre alunos e educadores, fazendo com que a aprendizagem tenha mais significado para as crianças e afastando-se da proposição “de atividades estéreis, estereotipadas, prontas, mecânicas e não reflexivas” (DOC-RJ, 2019, p.50).

O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre espaço para a produção de significados pessoais, seja por propiciar prazer do já vivido característico da atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências. Por isso, não podemos confundir os campos de experiência com a tradição de organização do currículo por disciplinas, tal como estamos acostumados. Não se trata de dar novo nome a velha forma de fragmentar o conhecimento. (DOC-RJ, 2019, p.54)

O Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro traz importantes referências para a construção do currículo, levando em consideração o tópico Respeito e a Diversidade, dessa forma há orientações em relação à educação Especial e Inclusão; Educação Infantil do Campo, Comunidades Indígenas e Quilombolas e sobre Diversidade Étnica e Racial. Como o tema de nossa pesquisa se propõe a analisar práticas pedagógicas e novas perspectivas no currículo para uma educação antirracista e antidiscriminatória, tendo o conceito de Africanidade como tema de estudo, então iremos apresentar aqui somente as orientações referentes à Diversidade Étnica e Racial. O documento reconhece a importância da nossa raiz afrodescendente, e considera como conquistas importantes a promulgação das Leis nº 10.639/03 (inclui oficialmente nos currículos a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira) e nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial, que tem como objetivo



garantir a população negra o direito a efetivação de igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos e o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica) e a Resolução nº1 de 17/06/2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana). Considerando esses marcos legais compreendemos que é um direito de toda criança da Educação Infantil apreender experiências sobre a temática da Africanidade através do brincar, de forma lúdica. Não significa que se tenha que apresentar às crianças da Educação Infantil conteúdos de História, mas sim que a temática afro-brasileira e africana esteja presente nos projetos de trabalho que compõem o currículo. E ainda assim, podemos perceber que as atividades sobre africanidades acontecem somente em uma época do ano, geralmente em novembro, quando se comemora no Estado do Rio de Janeiro o Dia da Consciência Negra. A inserção de ludicidade africana (músicas, literatura, contos, histórias, ritmos, danças, ornamentação, hábitos alimentares, produção artístico-cultural e etc.) deve perpassar por todo o currículo e planejamento anual da Educação Infantil. O Documento de Orientação Curricular do Rio de Janeiro afirma:

Vemos assim, que a Educação Infantil é amplamente desafiada com essa temática. Os princípios que norteiam devem ser traduzidos de forma diferente de como é feito nas demais etapas da educação. Ter conhecimento desse processo implica necessariamente que os professores das creches e pré-escolas tenham o compromisso ético de transformação da sociedade e dos modos de relações sociais historicamente construídos, e com o necessário cuidado com a criança em relação aos seus processos de construção de sua identidade. É nessa direção que caminha o reconhecimento das diversas singularidades dos bebês e crianças pequenas (DOC-RJ, 2019, p. 108).

O desafio que se coloca aos professores e outros educadores da Educação Infantil consiste em elaborar um currículo e/ou um PPP (Projeto Político Pedagógico) que seja capaz de estimular a criticidade e o desenvolvimento cognitivo dos pequenos de forma plena, uma proposta curricular que privilegie as vivências e experiências infantis e que ao mesmo tempo promova o desenvolvimento infantil. As demandas sociais e as reivindicações de diversos grupos sociais e políticos (movimento negro, feminista, LGBTQIA+<sup>1</sup>, indígena, quilombola e etc.) por reconhecimento de suas identidades, como sujeitos de história, memória e cultura traz novas perspectivas ao currículo e reconfigura a cultura docente. Trata-se de se construir, conforme determina as diretrizes e a própria BNCC um currículo que enfatize e privilegie a diversidade social e também cultural, inclusive desde a Educação Infantil. O professor e o seu

---

<sup>1</sup> Na próxima etapa de nossa pesquisa, analisaremos a proposta de interculturalidade concebida por Catherine Walsh.

fazer docente é o ingrediente principal na reconfiguração dessa nova forma de aprender e ensinar.

#### **1.4 Novas perspectivas para o currículo**

As novas diretrizes, resoluções e documentos do MEC orientam para a implementação de novas propostas pedagógicas em relação à Educação Infantil que sejam capazes de reconhecer as crianças como sujeitos históricos, colocando-as no centro do planejamento, facilitando a construção por parte da criança de sua identidade pessoal e coletiva. A finalidade é privilegiar a diversidade do tempo da infância e ainda tendo em vista garantir a formação integral da criança como ser humano histórico, social, sensível, consciente de sua individualidade e coletividade, ético, cultural e etc. Ou seja, as novas propostas pedagógicas para a educação infantil devem garantir o direito à formação plena da criança de 4 a 5 anos.

Atualmente, de acordo com as novas perspectivas que se colocam para o currículo da educação infantil, uma prática comum aos planejamentos educacionais se impõe como impeditivo para que se cumpram as medidas estabelecidas na legislação educacional: a visão tradicional que vê o ensino-aprendizagem de forma linear, de ordenamento conteudista e através da superação de etapas sequenciais, que avaliam que a aprendizagem só ocorre quando se dá a promoção a uma série seguinte. Muitas propostas pedagógicas e currículos para a Educação Infantil ainda são construídos e organizados levando em consideração somente os conteúdos que se quer transmitir. Ainda baseada na concepção de que a infância e a pré-escola só terão sentido se preparar a criança para a aprendizagem das séries futuras. Conforme aponta Arroyo:

A tendência mais frequente é privilegiar conteúdos e aprendizados de habilidades requeridas para chegar a esses outros tempos: letramento, numeramento, noções elementares de ciências sociais ou da natureza, linguagens, condutas para o domínio das competências que requer a inserção no mundo letrado, das ciências, do trabalho, da cidadania quando adultos. Não conseguimos nos libertar dessa visão da infância como tempo de passagem para outros tempos. (ARROYO, 2013, p. 212).

Elaborar um currículo para educação infantil que contemplem novas perspectivas deve levar em consideração as vivências socioculturais das crianças, buscando romper com a ideia errônea de que as experiências infantis não contam para a aprendizagem, além de ter

principalmente o caráter lúdico. Nós compreendemos que um currículo que possui ludicidade deve ser organizado e construído através de jogos, brincadeiras e atividades que estimulem por intermédio da fantasia e do divertimento o desenvolvimento cognitivo, sensório e motor das crianças, bem como a aquisição de novas aprendizagens (propomos aqui aprendizagens sobre a história da África e afro-brasileira, conforme a Lei nº 11.645/08) e o alargamento do processo criativo da criança. Vários educadores e autores já defenderam o uso da ludicidade como instrumento de aprendizagem e a relação pedagógica que existe entre o brincar e aprender<sup>2</sup>.

Hoje, existe um consenso de que o lúdico é fator determinante na aprendizagem da criança. O ensino utilizando meios lúdicos criaria ambientes gratificantes e atraentes servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, no âmbito do universo lúdico, foram criadas as brinquedotecas, os jogos educativos, os brinquedos pedagógicos e outros materiais (MENEZES E SANTOS, 2001)

A artista plástica Fayga Ostrower<sup>3</sup>, em seu livro *Criatividade e Processos de Criação* (1977), realiza uma análise significativa sobre como ocorre o processo criativo nos indivíduos, segundo a autora os processos criativos não se restringem somente às artes, e estabelece que, na contemporaneidade a ação de criar evita a alienação e a passividade da humanidade em relação à sociedade e a cultura em que estão inseridos.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que "homo faber", ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. (OSTROWER, 1977, p. 9)

A importância da relação entre o lúdico, a criatividade e a aprendizagem na Educação Infantil reside justamente em poder proporcionar a criança entendimento e aprendizados de forma prazerosa, porém, não se trata somente de "aprender conteúdos" brincando, se trata principalmente de fazer a criança perceber a ela e ao outro como sujeito social, promovendo o

---

<sup>2</sup> Falaremos mais a fundo sobre a complexidade do conceito de ludicidade, segundo a visão de vários autores, no capítulo 3 deste trabalho.

<sup>3</sup> No capítulo 3 discutiremos também a relação entre processos criativos, cultura, sociedade e racismo, a partir da análise de Ostrower.

crescimento da sua autoestima, sua autonomia, sua sociabilidade, seu desenvolvimento cultural, coordenação motora, cognitiva, entre muitos outros benefícios necessários ao pleno desenvolvimento das crianças. Agora que entendemos a importância da ludicidade na Educação Infantil, precisamos então “descolonizar” o currículo da Educação Infantil, isso porque quando transmitimos conhecimentos baseados em um padrão eurocêntrico, “mutilamos” a subjetividade com que as crianças se enxergam na sociedade e reforçamos a subalternação social, construída historicamente, através do “apagamento” das memórias culturais do povo negro brasileiro, bem como dos indígenas também.

A partir do exposto, promover uma educação antirracista, vai muito mais além de simplesmente incluir nos currículos e propostas pedagógicas conteúdos de História africana ou afro-brasileira, em toda extensão da educação infantil, básica e ensino superior. É necessário construir um currículo sob a ótica da perspectiva decolonial de poder e principalmente do saber, propondo uma mudança epistemológica para o conhecimento que se quer transmitir à sociedade. Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau explicam, a partir de Quijano, como se deu a construção do exercício de poder e a subalternização dos saberes, pelos povos colonizadores (europeus) aos colonizados (América, África e Ásia), através do conceito de colonialidade do saber:

Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 19).

Os autores apontam ainda uma dificuldade de se empreender, atualmente, uma educação livre de racismo, que em nossa sociedade é disfarçado de “democracia racial”:

Outro aspecto que pôde ser evidenciado é o fato de pôr em discussão, nos sistemas de ensino e no espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à

verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores.

No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistemes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva “outra” proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” requer operar uma mudança de paradigma como condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 38).

Por fim, encerramos afirmando que promover uma educação com equidade e não discriminatória encontra amparo jurídico, a partir das Leis nº 9.394/96, nº 10.639/03 e posteriormente pela Lei nº 11.645/08, além de a própria Constituição Federal de 1988 garantir o reconhecimento de pluralidade cultural. O grande desafio para a implementação de uma educação antirracista, desde a educação infantil até a academia é romper as bases do racismo estrutural que existe em nossa sociedade.

## 2. COMPREENDENDO CONCEITOS COMO EUROCENTRISMO, MODERNIDADE, IDENTIDADE, INTERCULTURALIDADE, PEDAGOGIA E ENSINO DECOLONIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 2.1 Da crítica ao Eurocentrismo à uma educação infantil antirracista

O comportamento epistemológico ou psicossocial de valorizar os hábitos, a estética, os valores, as produções artísticas, a produção intelectual, o conhecimento, os conceitos e/ou outros aspectos quaisquer que sejam da cultura europeia, tem um nome e uma definição: eurocentrismo. Uma descrição mais apropriada ao termo eurocentrismo seria a de que ele pode ser entendido conceitualmente como um conjunto de práticas sociais, baseadas em relações de poder que toma a história, os hábitos e costumes da cultura europeia como parâmetro de sociedade moderna e bem desenvolvida em detrimento de outras culturas e civilizações mundiais e que como herança dessas práticas sociais convivemos hoje com o racismo, o machismo e etc. Desde crianças crescemos envoltos a esse comportamento social que privilegia bem mais um tipo de sociedade e de produção cultural e epistemológica em detrimento a outros povos, nações e civilizações. Por exemplo, é frequente que quando estudamos nossa história, nossos costumes, nossos hábitos, e a nossa cultura, façamos esses estudos a partir da história europeia e de seus conceitos. Pedimos desculpas pela citação longa das ideias de Dipesh Chakrabarty, mas ela nos auxilia a compreender e posteriormente desenvolver a questão com mais atenção. Vejamos:

Primeiramente, o eurocentrismo pode ser visto como uma teoria do poder despótico. O segundo componente é a incorporação, nesse discurso, de uma teoria sobre a transformação social (ou, na verdade, de uma teoria sobre a ausência de transformação). [...] Por último, esse discurso incorpora uma teoria da disciplina e da racionalidade, pretensos traços ocidentais ausentes em sociedades não ocidentais. A esses elementos deve-se adicionar um quinto: o internalismo essencialista – a ideia de que há uma “essência cultural” que determina o desenrolar da história de certa coletividade humana, hipótese que afastaria a necessidade de se avaliar (ou de se dar centralidade analítica) às disputas internas entre grupos e indivíduos pertencentes a essas coletividades ou às relações entre eles e membros de outras coletividades. (Chakrabarty. Apud: BORTOLUCI, 2009, p. 58)

O eurocentrismo consiste então num conjunto de convicções, que beira a crueldade, uma vez que se coloca para outros povos como o único padrão a ser admirado e seguido. Porém, de todos os componentes apresentados por Chakrabarty como crítica à prática

eurocêntrica, destacamos o fato de a Europa se colocar para a História como criadora dos conceitos de disciplina e racionalidade. Ao fazer isso, se institui por um longo tempo a ideia (errônea) de que outras sociedades eram atrasadas por não dominarem esses conceitos. Jack Goody em seu livro: O roubo da história. Como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente nos mostra bem como a Europa dominou a História dos povos se apropriando desses conceitos:

Depois de uma permanência de vários anos entre "tribos" africanas e em um reino em Gana me vi questionando a pretensão europeia de ter inventado formas de governo (como a democracia), formas de parentesco (como a família nuclear), formas de troca (como o mercado) e formas de justiça, quando, pelo menos embrionariamente, tais formas já estavam presentes em outros lugares. Essas pretensões foram incorporadas tanto pela história como disciplina acadêmica como nas representações da cultura popular. Obviamente, houve muitas conquistas europeias em tempos recentes, mas boa parte delas foi copiada de outras culturas urbanas como a da China. De fato, a divergência entre Oriente e Ocidente, tanto econômica como intelectualmente, mostrou-se relativamente recente e pode ser temporária. (GOODY, 2008, p.6)

Ainda em tempo, entrecruzando os dois autores: Chakrabarty e Goody, percebemos como o eurocentrismo lança mão da noção de evolucionismo, fazendo parecer que o controle de tempo e espaço foi criado nas civilizações ocidentais, quando sabemos que nas sociedades orientais e africanas o tempo já era calculado de acordo com os fenômenos naturais e esse conhecimento transmitido muitas vezes de forma oral. Um exemplo clássico de apropriação da contagem de tempo pelos europeus está no fato do calendário cristão ter sido imposto a toda humanidade – inclusive, quando ensinamos História nas escolas do Brasil, explicamos que fazemos a contagem do tempo de acordo com o calendário cristão tornando invisível as formas como as outras civilizações organizavam ou organizam seu tempo. O que queremos com essa explanação é indicar como o Ocidente se apropria de conceitos já existentes em outras sociedades para construir, através da historiografia, a ideia de que sua sociedade é superior às demais civilizações do mundo; além da noção de evolucionismo, o ocidente também se apodera do dualismo, fazendo parecer que há uma polaridade entre a Europa - que seria a mais evoluída política, social, econômica e culturalmente e as outras civilizações, que possuem seus próprios modos de organização. Considerando tudo o que já dissemos até aqui, o eurocentrismo, através do dualismo, faz parecer que toda a humanidade pode ser polarizada em duas categorias: uma sociedade civilizada e outra bárbara; uma sociedade desenvolvida e outra atrasada; uma sociedade superior e outra inferior e etc. Vejamos:

Relembro, por fim, que, em termos de estrutura lógica do discurso, o eurocentrismo pode lançar mão do dualismo e de alguma forma de evolucionismo histórico. A articulação entre dualismo e evolucionismo é a forma lógica de organização de discursos históricos que – lançando mão de análises sobre estruturas de poder, racionalidades e formas de vida ou de padrões de organização social que perduram no tempo, em sociedades tipicamente não entendidas como ocidentais – se organizam em torno de uma dicotomia básica entre completude (a ) experiência social moderna/ocidental tida como típica) e incompletude (sociedades “atrasadas”, que poderão “chegar lá”), em formas de narrativa em que a História pode ser descrita como uma espécie de “sala de espera”. (CHAKRABARTY. Apud: BORTOLUCI, 2009, p. 58)

A História do Brasil, produzida pela historiografia brasileira no século XX, contribuiu muito para que a narrativa de nossa história fosse durante muitos anos produzida e contada a partir dos conceitos europeus, ignorando ou não dignificando os relatos dos povos que já habitavam o Brasil antes da chegada dos europeus: os indígenas; e depois também negando aos povos africanos trazidos pra cá, para serem explorados como mão de obra, durante quase todo o período em que o Brasil foi colonizado por Portugal voz e participação na construção da História do nosso país. Africanos e indígenas, por possuírem uma forma diferente de viver, de se organizarem socialmente, de contar o tempo, de transmitir sua cultura e sua história, através de mitos, rituais, de forma oralizada e etc., foram invisibilizados ou marginalizados nesse processo de construção da história do Brasil e conseqüentemente da historiografia.

Quando esses agentes históricos, indígenas e africanos, são incluídos na historiografia brasileira, suas inserções na história se dão em segundo plano. É possível perceber isso quando estudamos, a partir de uma certa historiografia, como nossa nacionalidade e identidade como nação foi implementada: indígenas e africanos foram identificados como agentes da formação social do povo brasileiro, porém tiveram suas participações nesse processo documentadas de forma “diminuída”, no sentido de serem retratados sujeitos históricos menos importantes; no entanto, na realidade, tanto os povos africanos quanto os indígenas, através de suas culturas, foram fundamentais para formação de nossa sociedade, seja de forma social quanto econômica, além de cultural.

No século XIX, em 1838 mais precisamente, com o intuito de se criar, com caráter científico um discurso oficial para a História do Brasil e uma identidade enquanto nação, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, que tinha como objetivo a construção de uma história do Brasil, fundamentada e embasada em fontes e documentos que garantissem cientificidade - como já dissemos - e também veracidade e credibilidade à mesma. Construir uma história e uma identidade nacional comum aos brasileiros foi nesse primeiro momento tarefa pensada pela elite política e intelectual dominante. Ao se lançarem como pioneiros nesse processo de construção da identidade nacional brasileira, essa elite



garantiu que o discurso histórico-ideológico conferisse, ao longo dos anos, através das memórias escolhidas como fontes históricas, a legitimação do seu poder político e social em relação aos outros povos que coabitavam o Brasil. O plano de ação que viabilizaria a construção de nossa narrativa histórica consistiu na organização de um concurso, no ano de 1844 pelo IHGB, esse concurso tinha como objetivo encontrar/premiar o melhor projeto metodológico de escrita para a história do Brasil. O projeto "Como se deve escrever a história do Brasil" proposto por Von Martius foi o vencedor. Ricardo Marques de Mello, em seu artigo: "Como se deve escrever a história: Carl Martius no século XIX e os editais atuais do Programa Nacional do Livro Didático", afirma:

Neste artigo, pode-se observar mais que um conjunto de preceitos a serem considerados na escritura da história. Há uma dada concepção de História, de temporalidade e das funções que o conhecimento produzido por aqueles que se ocupam com eventos pretéritos poderia exercer no presente e no futuro do jovem país. (MELLO, 2018, p.70)

Carl Friedrich Philipp von Martius foi botânico, médico e antropólogo, em 1816 foi convidado a fazer parte da comitiva da Duquesa Leopoldina, que na época chegava ao Brasil para se casar com Pedro I. O projeto de Von Martius estabelecia um método pragmático que considera construir e narrar a História do Brasil abordando a formação social do Brasil como uma miscigenação de raças. Sendo assim, se reconhece no processo historiográfico a colaboração do índio e do africano como agentes históricos de formação da sociedade brasileira, porém, segundo Martius a raça mais bem preparada para empreender a construção do nosso ideário de nação seria a branca, referente ao português, ao conquistador europeu:

Tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou a caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem como cunho muito particular. (MARTIUS, 1845, p.1 Apud: EVERTON, 2013, p.7)

Um ponto importante a se destacar aqui sobre a obra de Martius é que por estar num contexto histórico onde o índio era dizimado e os africanos vinham ao Brasil como escravos, mesmo assim para ele ainda era necessário e importante que a participação desses povos fosse documentada, "Lembremos que Martius está no século XIX, onde o tráfico negreiro e a exclusão indígena ainda persistiam com força. Portanto a ideia de que a história desses povos era necessária para se entender o Brasil deve ter encontrado certas resistências Brasil afora" (MELLO, 2013, p.7).

Ainda segundo Mello:

(...) Ora Martius não defende com isso a sobreposição da raça portuguesa sobre as outras, ou um “branqueamento” da raça indígena e negra, como sendo o motor desta nova nação, mas sim a mescla das três, cada uma com a sua influência, que não necessariamente ofuscava as outras raças, pois como ele afirma “tanto os indígenas, como os negros, reagiram sobre a raça predominante”. (MELLO, 2013, p.7)

Mesmo que segundo Mello, Martius tenha proposto uma construção da história do Brasil, levando em consideração a mescla das três etnias, a escrita da história onde o índio e o negro fossem citados, não garantia contudo a valoração justa referente a participação dessas etnias para a construção da história do Brasil. Aqui podemos perceber de que forma o eurocentrismo se infiltrou no formato como a história do Brasil foi construída, mesmo quando levamos em consideração o anacronismo, tendo em vista o contexto histórico em que Von Martius estava inserido; pois Martius foi extremamente enfático quando afirmou que a raça branca tinha supereminência sobre as demais, nesse caso concordamos com Pedro Afonso Santos, Thiago Lima Nicodemo e Mateus Pereira, no artigo intitulado “Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão”, onde os autores nos informam que, mais importante do que entender a proposta de Martius, mesmo que tenhamos em mente o anacronismo, seria pensarmos que a historiografia brasileira e consequentemente a narrativa da História do Brasil foi proposta e construída nos moldes europeus:

Independentemente de considerações que possamos fazer a respeito do anacronismo ou não dessas proposições (nos sentidos positivos e negativos da discussão sobre o anacronismo), interessa-nos aqui, pensando especificamente, o problema de uma história da historiografia de culturas não europeias por meio de registros produzidos justamente pelos cronistas europeus. (SANTOS, NICODEMO E PEREIRA, 2017, p. 166) (grifo nosso)

Em relação à participação do agente indígena na construção da nossa História, Santos, Nicodemo e Pereira fazem a seguinte consideração:

A problemática centro-periferia na história da historiografia assume proeminência se pensarmos nos momentos em que as narrativas de produção do conhecimento histórico, geradas sob categorias gestadas no “centro”, devem lidar com representações do tempo, de memória e das tradições de culturas da “periferia” alheias àquelas categorias. No caso da América Latina, destacamos a forma como as representações do passado das culturas indígenas foram incorporadas ou excluídas das histórias da historiografia no continente. Por uma questão de espaço não abordaremos outras tradições culturais, como por exemplo, as derivadas da diáspora africana. Assim, dentro desse recorte, tal investigação pode ser feita, por exemplo, pelo exame da maneira como as crônicas e primeiras histórias desde a época da

Conquista europeia foram sendo gradualmente transformadas em história da historiografia na América Latina, e de que forma essa história lidou com os registros das representações do passado indígenas (SANTOS, NICODEMO E PEREIRA, 2017, p.164-165) (grifo nosso).

A produção historiográfica, baseada no eurocentrismo, privilegia fatos históricos, estudos e conteúdos que enaltecem a História da Europa e os conceitos europeus (de modernidade, tempo, organização social e econômica, conhecimento e etc.) como uma história única e a relaciona como a história também de outros povos, principalmente em relação aos povos que foram colonizados pela sociedade europeia. É através da crítica que se faz a forma eurocentrista de construir e repassar as histórias de outros povos e civilizações, em especial dos povos que foram colonizados pelos europeus tanto a partir dos séculos XV, XVI e até mesmo no final do século XIX e início do século XX, que atualmente buscamos outras correntes historiográficas como a história global, os estudos pós-coloniais, os estudos dos “subalternos”, a perspectiva decolonial, as novas perspectivas da abordagem marxista e etc., que propõem “uma nova forma” de construir e produzir a história dos vários povos cujas vozes foram silenciadas: indígenas, africanos, indianos, asiáticos e entre outros, validando assim não só o conhecimento epistemológico construído sob as bases do eurocentrismo. Santos, Nicodemo e Pereira (2017, p.163) apontam:

Assim, procuramos encarar com pragmatismo a noção de “eurocentrismo”, entendida não só como as várias formas de influência política, econômica e social da Europa no globo, mas sobretudo como uma remissão ao enraizamento dos conceitos e valores que operam na ciência e em outras formas de enxergarmos o mundo. É curioso ressaltar um certo descompasso entre a pouca atenção a esse debate no plano acadêmico no Brasil, ao menos nos domínios da história da historiografia, história intelectual, teoria da história, entre outros, e a presença significativa que essa noção já ocupa, seja na demanda social pela inclusão social que impacta não só o ensino em geral como o perfil dos estudantes nas universidades, seja como conceito importante no ensino de história, que passa a influenciar a escrita e a difusão de livros didáticos, entre outros efeitos (SANTOS, NICODEMO E PEREIRA, 2017, p. 163-164) (grifo nosso).

Quando pensamos sobre como a historiografia brasileira contribuiu para invisibilização do indígena e do negro africano na construção da História do Brasil, fica evidenciado que a disciplinarização da História foi um fato que contribuiu durante décadas para essa invisibilidade. Analisando essa questão a partir do viés da História enquanto disciplina acadêmica, Fernando Nicollazi, em seu artigo “Culturas de passado e eurocentrismo: o périplo de Tláloc”, discorre sobre a crítica que se faz ao eurocentrismo e ao questionamento da história da historiografia no que diz respeito à forma como as histórias dos

outros povos foram contadas levando em consideração conceitos europeus, faz o seguinte apontamento:

(...) No entanto, acompanhando uma parte das discussões em torno dos caminhos e descaminhos da historiografia contemporânea, não é necessário muito esforço para se constatar que há uma certa inquietação a respeito dos princípios que definem sua legitimidade na sociedade contemporânea. Isso se percebe particularmente em relação àquele que ainda se constitui como o princípio fundante das garantias de sua existência social: justamente a condição disciplinar que caracteriza o funcionamento acadêmico e epistemológico do conhecimento histórico (NICOLAZZI, 2019, p. 165) (grifo nosso).

Fernando Nicolazzi propõe uma atitude crítica em relação à disciplinarização da história. Tornar a história indisciplinada, para o autor e outros autores que incorrem sobre a mesma crítica, não significa negar a cientificidade da disciplina histórica nas salas de aula e na produção acadêmica, mas sim buscar encontrar as consequências do processo de disciplinarização da história nos séculos XIX e XX e compreender como isso favoreceu a construção de narrativas eurocêntricas, elitistas e excludentes.

Discutir conceitos como passado e tempo histórico - que foram utilizados ao longo da construção do conhecimento epistemológico - tem sua importância quando nos leva a compreender que a história das outras civilizações foram atreladas à história europeia, dessa forma percebemos que a construção do passado dessas outras civilizações e povos foram alicerçadas de forma marginalizada por causa da construção de um “privilégio epistêmico”; posto isso, queremos aqui dizer que toda narrativa baseada no eurocentrismo, não pode ser considerada única, pois:

Desse modo, portanto, uma vez que a produção de saber europeia está circunscrita em um meio que sobrevive a partir da opressão e subjugação de outros povos, vale dizer, uma obra situada no mundo, tal produção não pode ser considerada universal, não medida em que não é uma produção de conhecimento desinteressada, como se autoproclama. (STADLER e KRACHENSKI, 2019, p.5)

Entender esses conceitos e a crítica feita ao eurocentrismo tem o principal objetivo de se pensar e construir um conhecimento histórico partindo de outras culturas não ocidentais, como no caso das culturas asiáticas, orientais, africanas e indígenas. Neste trabalho levaremos em consideração a cultura africana. Quando a história dessas sociedades é construída e contada a partir dos conceitos europeus as representações de passado dessas sociedades sofrem modificações que as colocam como subalternas.

Procurando compreender como se deu a formação de uma sociedade marcada por desigualdades – políticas, sociais, econômicas, gêneros, entre outras – é que vamos a partir de agora analisar algumas perspectivas intelectuais<sup>4</sup> baseadas nas hipóteses do pensamento pós-colonial e de novas perspectivas da crítica marxista. Os estudos pós-coloniais indiano, representado pelo grupo Subaltern Studies, a perspectiva da História Global (Global History) e a perspectiva decolonial latino-americana são exemplos de estudos que fazem crítica ao eurocentrismo, cada qual com suas especificações geográficas e temporais. Quando falamos em pós-colonialidade dois aspectos importantes é preciso ter em mente: o primeiro é que o termo pós-colonial está ligado ao contexto histórico após a independência dos países do terceiro mundo, que ocorreu no século XX, nos continentes africano e asiático. Dessa forma o termo pós-colonial faz referência aos países que foram colonizados e que conquistaram sua autonomia política e econômica frente às nações europeias no contexto do imperialismo e do neocolonialismo do século XIX. O segundo aspecto é que o termo pós-colonial também pode ser usado para indicar o conjunto de pressuposto teórico que ganhou força nos anos de 1980, nas universidades dos EUA e da Inglaterra, e que através de estudos na área literária e cultural, indicam uma nova forma de contar história, a partir da ótica do conquistado. Como bem nos esclarece Luciana Ballestrin, em seu artigo "América Latina e o giro decolonial":

Depreendem-se do termo “pós-colonial ismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALLESTRIN, 2013, p. 90)

Ballestrin, ainda nos indica, a partir de Sérgio Costa, autor do livro *Dois Atlânticos: teoria social, antirracismo e cosmopolitismo*, características implicadas ao pós-colonial ismo, em relação sobre qual vertente se dá o estudo pós-colonial, as vertentes são: “caráter discursivo do social”, “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, “método da desconstrução dos essencialismos” e a “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 83-84 apud. Ballestrin, 2013, p. 90). Para nós, a essência do movimento pós-colonial está na amplitude do tema em abarcar os

---

<sup>4</sup> De modo inegável, sabemos que devam existir outras perspectivas que não serão aqui abordadas, bem como os autores que representam e defendem estas determinadas perspectivas, por limitação e delimitação do nosso objeto de estudo.

aspectos geográfico, histórico, temporal, cultural e disciplinar na relação colonizador/colonizado. Em suma, o pós-colonialismo "foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade." (BALLESTRIN, 2013, p.91)

Segundo Javier Amadeo, em seu trabalho “Marxismo e Teoria pós-colonialidade”, apresentado no 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, promovido pela Unicamp, em novembro de 2009, a importância da teoria pós-colonial, reside no fato de poder nos fazer compreender a desigualdade polarizada que se produziu entre os polos centros (colonizador)/periferia (colonizado):

Partimos da hipótese que tanto o marxismo como a teoria pós-colonial podem oferecer perspectivas capitais para a compreensão e crítica tanto da atualidade como do processo de formação de um mundo desigualmente polarizado entre um “centro” progressivamente explorador e enriquecido e “periferias” progressivamente exploradas e empobrecidas, porém cada um deles se encontra atravessado pela fratura interna de exploradores/explorados que corresponde a um mundo cada vez mais desigual. Dupla pertinência para nossa situação latino-americana, já que ambas as perspectivas assumem um compromisso ideológico com os oprimidos, especialmente os “periféricos”, contudo sem perder a visão da mundialização do sistema capitalista (AMADEO, 2009, p.1).

Sobre as correntes que produzem críticas ao eurocentrismo, André Luan N. Macedo, doutorando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto, em "A história do eurocentrismo na história intelectual", busca traçar um "balanço teórico e historiográfico sobre o conceito de eurocentrismo a partir de cinco perspectivas intelectuais de diferentes espaços geográficos e tempos" (MACEDO, 2020, p. 257). O autor chega à seguinte constatação:

(...) Foi possível constatar duas correntes que produzem uma crítica ao eurocentrismo: uma com ênfase no aspecto cultural, vinculado às teorias do sujeito e dos “lugares de fala”; e a segunda, uma crítica holística ao eurocentrismo como fenômeno, pautada na análise macroscópica da história, tendo como objetivo ressignificar a ideia de globalidade e universalidade (MACEDO, 2020, p. 257).

Os estudos pós-coloniais, como crítica ao eurocentrismo, têm seu aparecimento a partir dos anos de 1950, quando autores como Aimé Césaire, que embora não fosse historiador, mas sim dramaturgo, poeta e político, percebe quando deixa a Martinica para terminar seus estudos na França, que a condição que os franceses colocam aos seus colonizados para serem considerados “civilização” era a assimilação da cultura, costumes e conceitos franceses, ou seja, o conceito do colonizador. De acordo com Césaire - e para nós é

o ponto central de sua obra - a colonização é um fato que traz prejuízos tanto para o colonizador quanto para o colonizado. O autor afirma em Discurso sobre o colonialismo que a colonização também muda o colonizador para pior, quando o embrutece, o faz se tornar um ser bestializado e sem civilidade. Nas palavras de Césaire:

Seria preciso estudar, primeiro, como a colonização se esmera em descivilizar o colonizador, embrutece-lo, na verdadeira acepção da palavra, degradá-lo, em despertá-lo para os instintos ocultos, para a cobiça, para a violência, para o ódio racial, para o relativismo moral, e mostrar que, sempre que há uma cabeça degolada e um olho esvaziado no Vietname e que em França se aceita, uma rapariguinha violada e que em França se aceita, um Malgaxe supliciado e que em França se aceita, há uma aquisição da civilização que pesa com seu peso morto, uma regressão universal que se opera, uma gangrena que se instala, um foco de infecção que alastra e que no fim de todos os tratados violados, de todas estas mentiras propaladas, de todos estes prisioneiros manietados e "interrogados", de todos estes patriotas torturados, no fim desta arrogância racial encorajada, desta jactância ostensiva, há o veneno instilado nas veias da Europa e o progresso lento, mas seguro, do asselvajamento do continente. (CÉSAIRE, 1978, p. 17) (grifos do autor)

As palavras do autor são fortes e tocam profundamente, fazendo-nos perceber como a colonização não trouxe benefícios para o colonizador e para o colonizado a crueldade é sem medida mensurada. Césaire escreve esse discurso no momento histórico em que os países colonizadores estão empreendendo políticas de controle econômico sobre as colônias baseadas na diferença entre as raças. Importante frisar que Césaire também afirma que a colonização não foi um projeto de benfeitoria, de generosidade ou de bondade, como a narrativa histórica faz parecer; a intenção dos colonizadores era a de expandir seus negócios e seus mercados a fim de sanar seus problemas econômicos. Até mesmo o que para muitos parece ser algo que poderia ser considerado bom da colonização: que seria o fato de haver convivência e transmissão de conhecimento através da troca cultural entre diferentes povos, que estabelecem contato, Césaire expõe que nem isso pode se extrair do processo de colonização.

Mas então, pergunto: a colonização pôs verdadeiramente em contacto? Ou, se prefere, era ela a melhor maneira para se estabelecer o contacto?

Eu respondo não.

E digo que da colonização à civilização a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais expedidas, é impossível resultar um só valor humano". (CÉSAIRE, 1978, p. 15, 16) (grifos do autor).

Para Césaire, a igualdade entre as raças nunca foi a aspiração da colonização, logo para o autor a colonização outrossim nunca teve caráter humanista, por isso.

Frantz Fanon, que também não era historiador, mas psiquiatra, é outro exemplo de intelectual que faz críticas à narrativa eurocêntrica de evolução e de modernidade ocidental, rechaçando a ideia de que a Europa Ocidental seria culturalmente superior e que por isso os seus conceitos de civilização, tempo, modernidade e evolução teriam que ser exportados ao resto do mundo, numa relação centro-periferia. Fanon, em *Peles negras, máscaras brancas*, discorre sobre o preconceito que o negro sofre numa sociedade colonizada, não por ser colono, mas por ser negro. Em “*Peles negras, máscaras brancas*”, no capítulo “*A experiência vivida do negro*”, Fanon retrata o preconceito explícito que ele sofreu, bem como também expõe o preconceito implícito que todo negro sofre atualmente. Para exemplificar esses preconceitos, Fanon conta uma experiência vivida por ele em determinado momento de sua vida, como demonstra o trecho abaixo:

“Olhe, um preto!” Era um stimulus externo, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso.

“Olhe, um preto!” É verdade, eu me divertia.

“Olhe, um preto!” O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente.

“Mamãe, olhe o preto, estou com medo!” Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível. (Fanon, 2008, p.105) (grifo do autor)

Ainda assim o judeu pode ser ignorado na sua judeidade. Ele não está integralmente naquilo que é. As pessoas avaliam, esperam. Em última instância, são os atos e os comportamentos que decidem. É um branco e, sem levar em consideração alguns traços discutíveis, chega a passar despercebido. Ele pertence à raça daqueles que sempre ignoraram a antropofagia. No entanto, que ideia, devorar o próprio pai! Mas tudo está bem feito, só precisamos não ser pretos. Claro, os judeus são maltratados, melhor dizendo, perseguidos, exterminados, metidos no forno, mas essas são apenas pequenas histórias em família. O judeu só não é amado a partir do momento em que é detectado. Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobre determinado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição. (Fanon, 2008, p.108)

Ao negro é negada a natureza do ser, que faz com que o negro passe por uma crise existencial de “despertencimento” a si mesmo. Essa desumanização do negro, para Fanon, ocorre porque ao negro é negada pela colonização uma “explicação ontológica”. (Fanon, 2008, p. 103). Fanon considera que a solução para superar a desumanização do ser negro, já que o caráter humano é negado ao negro, seria que o negro passasse a ver-se a si próprio como negro.

Já na década de 1980, Gayatri Spivak, principalmente em seu trabalho *Pode o Subalterno falar?*, vai apontar e questionar a violência epistêmica que segundo ela é uma característica do imperialismo colonial, na produção do conhecimento, como uma forma de inferiorizar sujeitos, fazendo com que se desenhe conceitualmente todo o controle social do



colonizador sobre o colonizado, silenciando e impedindo que os povos que se encontram à margem tenham representatividade no processo de contar ou construir o seu passado. Inclusive, Spivak é uma das primeiras estudiosas a usar o termo subalterno<sup>5</sup> relacionando-o, inclusive, com o espaço geográfico. Nesta pesquisa concordamos com o uso que Carlos Vinicius da Silva Figueiredo faz do termo subalterno em seu artigo, “Estudos Subalternos: Uma Introdução”,

O termo “subalterno”,<sup>6</sup> do latim *subalternus*, significa “aquele que depende de outrem: pessoa subordinada a outra”. Neste estudo, tomamos “subalterno” como expressão que se refere à perspectiva de pessoas de regiões e grupos que estão fora do poder da estrutura hegemônica; daí o conceito de subalternidade exigir um espaço territorial definido e demarcado, bem como àqueles que se encontram fora do pensamento hegemônico (FIGUEIREDO, 2010, p. 84).

Outra questão extremamente relevante na crítica que Spivak faz ao eurocentrismo está também na subalternidade feminina, já que a mulher colonizada além de não possuir representatividade, pela condição de seu gênero, a ela é negada “duas vezes” o direito à fala.

Parece óbvio que para alguns de nós essa mulher não emancipada, no espaço descolonizado, estando duplamente deslocada nele, é o veículo apropriado para a crítica de uma pura e simples análise de classes. Separada do centro do feminismo, esta figura, a figura da mulher de classe subalterna, é singular e solitária. A relação dessa figura com a produção acadêmica é complexa. Em primeiro lugar, ela é um objeto de conhecimento; em segundo, à maneira do informante nativo, sujeito de histórias orais, essa figura é considerada incapaz e desenvolver estratégias em relação a nós; por fim a figura da mulher de classe subalterna é um sujeito/objeto imaginado no campo da literatura (SPIVAK, 1994, p.255).

Ranjit Guha, historiador indiano foi um autor muito influente dos estudos dos subalternos, uma vez que em seus estudos o mesmo abordava questões historiográficas que apontavam uma apropriação/assimilação cultural por parte dos britânicos em relação à história e ao passado cultural da Índia, sem levar em consideração o povo indiano como sujeitos históricos e agentes de sua própria história. Na década de 1990 e anos 2000, a área das ciências humanas, no estudo dos subalternos recebe importante contribuição de Dipesh Chakrabarty, o historiador indiano reforça a crítica ao eurocentrismo questionando conceitos que o ocidente europeu coloca como universais para a historiografia e para os estudos das

---

<sup>5</sup> Termo retirado da teoria de Gramsci, após o período em que o mesmo esteve preso. Inicialmente o termo fazia menção às classes subalternas hierarquicamente, no contexto da hierarquia militar. Posteriormente o termo subalterno foi usado para se referir a classe operária. A partir do sexto volume de sua obra: “Cadernos do Cárcere”, Antônio Gramsci alargará o uso do termo subalterno, que então passa a se referir a grupos sociais que foram colocados a margem, seja por sua classe social, etnia, nacionalidade, gênero e etc.

<sup>6</sup> De acordo com Luciana Ballestrin, o termo subalterno foi apropriado da teoria de Antonio Gramsci.

civilizações, quando na verdade os conceitos europeus não poderiam ser considerados em contextos históricos distintos e sim/somente ao contexto histórico do ocidente europeu. Para Chakrabarty era necessário “Provincializar a Europa”, sua crítica consistia em sustentar que conceitos como tempo, razão, historicismo e ser humano não eram convicções europeias, nem tampouco universais ao resto da humanidade. Dessa forma então Chakrabarty defendia que ao se construir a história dos povos colonizados, essa construção deveria ser feita tendo em consideração as experiências, conceitos e ideias que vigoravam nas sociedades não europeias. O livro “Provincializing Europe – Postcolonial Thought and Historical Difference”, lançado em 2000, já completou vinte anos ainda hoje nos desafia a pensar a experiência histórica europeia não como norma para toda a humanidade, mas como um processo histórico particular, que não deve ser negado ou apagado, mas visto em suas devidas proporções, ou seja, como uma experiência específica e não universal; como bem afirmam Neves e Cardão<sup>7</sup>:

Ou seja, “provincializar a Europa” implica contestar as categorias ocidentais que pretendem traduzir os mundos não ocidentais na íntegra, denunciando a sua “inadequação”, mas também abre caminho à renovação dos processos de produção de conhecimento, colocando-os num estado de precariedade e tensão permanentes. O distanciamento em relação à ambição de um conhecimento total, própria da historiografia ocidental, pode assim ser entendido como um convite à prática de uma história necessariamente fragmentária. A História deveria ser por nós encarada não como a maneira correta e universal de ler e interpretar o passado, mas enquanto uma forma situada e particular de “saber”, deste modo também se evitando soluções ou respostas definitivas. (NEVES E CARDÃO, 2020, p. 5)

O pós colonialismo questiona a construção de uma história dos países situados no terceiro mundo a partir de pressupostos europeus, nesse caso, a crítica recai sobre às construções historiográficas baseadas em vertentes relativistas, que constroem as histórias dessas localidades sob um viés de “retaliação” pós colonial, como se os países terceiro mundistas quisessem recontar as suas Histórias como uma forma de afronta ao colonizador, quando na verdade, só se quer construir suas Histórias como realmente foram e são e explicar seus próprios conceitos de organização social, política, econômica e de cultura que já existia antes de o colonizador chegar.

Falaremos a partir de agora sobre a História Global e os questionamentos que essa abordagem faz ao eurocentrismo. A Global History surgiu por volta do século XX, tendo Sebastian Conrad e outros como representantes, embora grande parte do quadro de intelectuais dessa corrente sejam estudiosos dos EUA. A História Global analisa os processos

---

<sup>7</sup> José Neves e Marcos Cardão, publicaram em 2020 um Editorial no 20º aniversário de Provincializing Europe, na edição nº 11 da revista Práticas da História.

históricos e os seus fenômenos, partindo do pressuposto de que todos os processos históricos são/estão interligados, sejam esses processos históricos regionais, nacionais ou mundiais. A História Global tenta construir uma história, interligada entre as civilizações, não concentrada no eurocentrismo e em seus conceitos, mas sim no fenômeno da globalização; permitindo assim analisar os processos históricos de maneira correlata e não somente a partir do viés do protagonismo europeu. Dessa forma a História Global contribui para pensarmos na interdependência e na correlação entre colonizado e colonizador, uma vez que propõe uma abordagem historiográfica que pode valorizar outros povos, suas culturas e suas contribuições.

Nesse caso, a conquista América e posteriormente o neocolonialismo marcaria o início da consolidação de um mercado mundial, em relação a acumulação de capital e interdependência transnacional que se inicia com a descoberta e a conquista da América e depois da Ásia e da África. A principal crítica que os estudiosos do grupo da História Global fazem em relação ao eurocentrismo está refutar historiografias hegemônicas de viés nacionalista e principalmente com visão colonialista, pois os estudiosos da História Global argumentam que nesse tipo de historiografia, as Histórias produzidas não levam em conta a atuação de grupos considerados subalternos e/ou marginalizados, pelo processo da globalização e do neocolonialismo. Felipe Robles, fez a seguinte afirmação, na resenha: “What is Global History?”, publicada no blog Resenha Critica:

Para o historiador Sebastian Conrad a História Global nasceu da convicção de que os instrumentos que os historiadores vinham utilizando para explicar o passado já não eram mais suficientes. Há duas razões para isso, dois pecados originais das ciências humanas que foram formadas no século XIX. Primeiro, elas foram fundadas a partir de uma ideia de estado-nação, de um “nacionalismo metodológico”, isto é, uma tendência a considerar o Estado-Nação como unidade fundamental de análise. E o segundo pecado original seria o eurocentrismo, ou seja, a tendência das ciências humanas de ver a Europa como o motor da história mundial. (ROBLES, 2018, p. 235).

Os estudos baseados na teoria marxista, quando empregados sob a perspectiva da crítica ao eurocentrismo contribuem também para a busca pelo entendimento em relação aos saberes hegemônicos de caráter coloniais que têm sido produzidos atualmente. Segundo Edgardo Lander:

As contribuições do marxismo continuam sendo – há um século e meio de seus aportes iniciais – uma perspectiva de análise, fonte de uma visão de totalidade e de interpretação das dinâmicas expansivas da mercantilização progressiva de todas as esferas da vida, sem a qual dificilmente poderíamos compreender a sociedade capitalista contemporânea e as tendências hegemônicas da globalização

neoliberal. Diferentemente da situação na maior parte das universidades da América Latina, as perspectivas de análise marxista conservam um importante vigor intelectual em muitas academias do Norte, especialmente em alguns departamentos de economia do mundo anglo-saxão (LANDER, 2007, p. 222).

A crítica marxista ao eurocentrismo consiste no fato de que o conhecimento produzido coloca a burguesia dentro das relações políticas, econômicas e sociais como dominadora/legitimadora pelo fato de os europeus terem conquistados outros povos a partir do século XV e XVI e depois no século XIX e XX, momento de formação e consolidação do capitalismo como sistema e de ascensão da burguesia como classe hegemônica. O conceito de modernidade criado no bojo do pensamento iluminista europeu proporciona “legitimação” a uma superioridade europeia a partir das ideias de razão e progresso, que afirmam a noção de uma história universal, que toma o processo histórico europeu como norma em relação a outros povos. Ainda segundo Lander:

(...) os europeus imaginam [...] ser não somente criadores exclusivos da [a] tal modernidade, mas igualmente seus protagonistas. Desta maneira se constrói uma História Universal na qual todos os aportes significativos das artes, das ciências, da tecnologia, da moral e dos regimes políticos internos da sociedade europeia, resultados superiores a serem levados ao resto, inferior, dos povos do mundo (LANDER, 2007, p. 230).

Como visto até aqui, várias perspectivas de estudo da historiografia da História nos mostram que o paradigma do conceito de modernidade, que aliás é um paradigma europeu, usado para contar e explicar a História dos povos não-europeus, não justifica uma superioridade europeia. A importância dos estudos marxistas para a teoria pós-colonial reside no fato de que Marx, pela sua “teoria do proletariado”, insere também os trabalhadores e subalternos das sociedades colonizadas dentro do contexto da construção da História. De acordo com José Henrique Bortoluci, em “Para além das Múltiplas Modernidades: Eurocentrismo, Modernidade e as Sociedades Periféricas”:

Essa forma de fazer sentido da história das sociedades não ocidentais é penetrante até mesmo nos esforços mais recentes de compreensão científica da realidade dessas sociedades. Não se trata apenas de artigos de um antiquário científico – obras fundadoras de nossas ciências sociais, resquícios de formulações racistas do século XIX ou aplicações imediatas da teoria da modernização à dinâmica dessas sociedades. Há vários indícios de que as antinomias do pensamento eurocêntrico organizam argumentos clássicos e algumas das mais importantes obras recentes que tratam, por exemplo, do Brasil e das sociedades árabes e muçulmanas, além de serem altamente impactantes para a dinâmica política interna e para as relações internacionais dessas sociedades. Essa hipótese nos leva a crer que a crítica ao eurocentrismo deve adquirir uma função crítica permanente; ela deve passar a fazer parte de nossos aparatos teóricos (e políticos, dada a importância dos temas tratados) cotidianos e assumir um papel de ponta de partida para uma análise da dinâmica

entre pensamento e política e, fundamentalmente, para o estudo das sociedades periféricas (BORTOLUCI, 2009, p. 59).

O eurocentrismo para resistir ao longo do tempo como um “projeto civilizatório”, teve que criar e dar significado ao conceito de modernidade, logo a modernidade é um produto do eurocentrismo. Quando a história dos outros povos passa a ser contada de forma que se vincule seu passado ao passado da história do Ocidente, como se a civilização ocidental europeia tivesse, como bem nos explica Jack Goody, em *O roubo da história*, criado noções de tempo, espaço e de valores como democracia e liberdade, que a fizesse moderna em relação aos povos do Oriente e depois em relação aos povos conquistados e o pior: colocando a história da Europa como uma História Universal e única a todas as civilizações. Posto isso, para ilustrar melhor nossa fala, destaco esse trecho do ensaio de Amanda Moreno Medina, apresentado na 8ª Conferência Latino-americana e Caribenha de Ciências Sociais, que ocorreu entre 19 e 23 de novembro de 2018, em Buenos Aires:

Porém, a história da Europa possui uma particularidade de ter sido vinculada com o passado de outras civilizações e, a partir disso, imposta como universal. O sociólogo Aníbal Quijano (2005, p. 11), em seu artigo intitulado “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”, trata dos mitos essenciais para a criação e sustentação do eurocentrismo como verdade universal. Em primeiro lugar - e como alicerce principal - a (re) criação da história da civilização como um processo linear que culmina na Europa. Em segundo lugar, a ideia de que as diferenças entre os mundos europeu e não-europeu partem de diferenças raciais, portanto biológicas, e não de processos históricos de conquista e poder. Por fim, é possível adicionar aos mitos a ideia de dualismo que divide o mundo entre civilizado / primitivo e moderno / tradicional, sendo o europeu o civilizado, restando as demais civilizações o lugar de barbárie. Em síntese, o mito que fundamenta o eurocentrismo é a ideia de que a civilização partiu de um estado de natureza e encontrou seu ápice na Europa (MEDINA, 2018, p. 1-2) (Grifo nosso).

O conceito de modernidade criado pelo/no ocidente fez com que a Europa se tornasse o centro da História mundial, isso só se tornou realidade graças à construção de uma narrativa que mostrou a civilização europeia como um povo avançado, possuidor de um alto grau de organização política, econômica e social, isso porque de acordo com a historiografia a história da modernidade é contada como se esse fenômeno tivesse acontecido fundamentalmente em solo Europeu, segundo Jones Manoel, no Blog da Editora Boitempo:

[a] história da modernidade é contada como um acontecimento essencialmente intra europeu, um capítulo que começa com o Renascimento (ou com a Antiguidade Clássica greco-romana), passa pela Reforma Protestante, percorrendo o Iluminismo, o surgimento do liberalismo, e as Revoluções Inglesa e Francesa, o desenvolvimento do parlamentarismo e assim por diante.

Dentro dessa abordagem, elementos incômodos, como a escravidão, são tratados quase que como uma reminiscência de um tempo passado que sobreviveu

paralelamente e fora do reino da modernidade e da razão até que um dia, finalmente, a História se adaptou à Ideia e a escravidão foi superada. (MANOEL, 2020)

Ainda em tempo, corroborando, com o que foi evidenciado acima, novamente Medina nos auxilia a compreender a questão:

Logo, para que a Europa se tornasse o centro da história mundial foi preciso criar uma narrativa que a posicionasse também no ápice da evolução humana. Uma das formas de tornar isso possível foi reescrever a história, apropriando-se de ideias e invenções de outros povos - especialmente orientais - como aponta Jack Goody. A fim de alimentar a narrativa estado de natureza-Europa, foi preciso reinventar a história da Antiguidade Clássica, que compreende o período greco-romano (Goody, 2008, p. 44). Em primeiro lugar, a relação entre a Antiguidade e seus predecessores da Idade do Bronze - período marcado por sociedades asiáticas de grande importância - foi deixada para cair no esquecimento. Para que a Antiguidade Clássica fosse vista como o início de um novo mundo - um mundo europeu - foi preciso ocultar da História as influências materiais e intelectuais de povos asiáticos e africanos que formaram o mundo grego. Dessa forma, são atribuídos somente aos gregos as invenções e ideias que resultaram desse intercâmbio de culturas e saberes. O simples ato de estabelecer esse período como "antiguidade clássica" revela a ideia de que o anterior é arcaico, alimentando também a narrativa da história como linear (MEDINA, 2018, p. 2).

Precisamos aqui fazer uma observação pertinente em relação à criação do conceito de modernidade: antes de existir o conceito de modernidade a noção e definição do termo raça não existia como tal. Foi somente com a experiência moderna, vivenciada pelos europeus, sobretudo a partir da conquista da América e regiões da África e da Ásia nos séculos XVI e XVII, que as diferenças de cor de pele e traços físicos se tornaram um indicador de estrutura social. Com a expansão do pensamento iluminista e com diminuição da influência religiosa, o surgimento de disciplinas como a antropologia e a biologia o termo raça vai ser utilizado para justificar a cruel escravidão negra e consolidar o sentido histórico que tem hoje, culminando no racismo estrutural que assola nossa sociedade.

Todas as teorias pós-coloniais corroboram entre si a necessidade de uma mudança epistemológica na escrita da história e no campo das ciências sociais. No século XX, um movimento importante surge, propondo para a América Latina uma abordagem historiográfica e epistemológica crítica, é o movimento decolonial. A perspectiva decolonial surge a partir do grupo Modernidade/Colonialidade, no ano 2000, como alternativa para enfrentar o pensamento moderno e colonial. Entendemos colonialidade como uma continuação do colonialismo, ainda que o colonialismo tenha sido superado à medida que as nações iam conquistando suas independências e se libertando do jugo do colonizador, a colonialidade pode ser entendida como uma herança do colonialismo. Segundo Ballestrin, “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: a

colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade" (BALLESTRIN, 2013, p.100). Mesmo com o fim do colonialismo, a estrutura de dominação permanece, marginalizando grupos sociais, como negros, indígenas, quilombolas, lgbtquia+. Colonialidade do poder é um conceito usado pelo grupo M/C, desenvolvido inicialmente por Aníbal Quijano. Esse conceito "exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo" (BALLESTRIN, 2013, p.99). O conceito de colonialidade do poder está intimamente ligado à globalização e a ideia de raça, isso porque durante o período colonial, o conceito de raça foi usado para legitimar a dominação europeia, uma vez que o conceito de raça é usado dessa forma, o padrão do homem europeu branco e hétero foi imposto como sendo superior inferiorizando as demais etnias, a partir disso, outros aspectos de dominação foram impostos pelo ocidente, como: gênero, conhecimento, sexualidade e etc. O racismo surge como herança da colonialidade do poder, considerando que esse discurso e comportamento de dominação ainda é latente em nossa sociedade atualmente. Seguindo esse mesmo padrão a Colonialidade do saber também inferioriza, invisibiliza ou nega o conhecimento produzido pelas sociedades periféricas. Mais uma vez o conceito de modernidade, apropriado pela sociedade europeia é usado para desenvolver um conceito errôneo de que o conhecimento europeu é hegemônico, global e superior aos demais. A colonialidade do ser está ligada a desumanização do colonizado pelo colonizador. Ao desumanizar outras etnias, nega-se ao outro ser a sua existência, sua racionalidade, seus valores morais e éticos.

A Perspectiva decolonial ergue-se como uma maneira para enfrentar o pensamento eurocentrista, desconstruindo padrões hegemônicos e estabelecendo resistência, oferecendo uma crítica ao capitalismo e à modernidade. Ao dar voz aos silenciados e invisibilizados, além de oferecer a possibilidade de os povos subalternizados contarem sua história, o pensamento decolonial pode ser considerado como um movimento que busca romper com as barreiras econômicas, políticas e sociais excludentes. A Perspectiva decolonial tem sua origem no grupo Modernidade/Colonialidade, como já dito acima, importante destacar que um feito importante do grupo M/C foi o de inserir a América Latina no debate sobre as consequências e heranças do pós-colonialismo, de acordo com Luciana Ballestrin:

Por sua vez, as origens do grupo M/C podem ser remontadas à década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 - ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano "Colonialidad y modernidad-racionalidad" - um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o founding statement do grupo foi originalmente publicado em

1993 na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o espanhol como "Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos". A América Latina foi assim inserida no debate pós-colonial. (BALLESTRIN, 2013, p. 94)

Faz-se considerável salientarmos que a perspectiva decolonial não visa apenas “desmentir” a episteme produzida com cunho eurocêntrico, outrossim a intenção é legitimar e autenticar epistemicamente os saberes das sociedades subalternas, como bem nos esclarece Maurício de Novais Reis e Marcilea Freitas Ferraz de Andrade, ambos mestrands pelo Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, no artigo: “O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas”, escrito em 2018, para a Revista Espaço Acadêmico:

Todavia, o pensamento decolonial não trata simplesmente de retirar o verniz imposto pela situação colonial, tampouco se refere à emancipação simplesmente em termos políticos e econômicos. Trata-se, dentre todas estas possibilidades, especialmente, de retomar a cultura autóctone dentro da sua legitimidade e autenticidade epistêmica, posto que apenas retirar o verniz imposto pelo colonizador resultaria em sociedades vazias, e não um retorno às epistemologias originárias dos povos subalternos. Um simples desnudamento da cultura eurocentrada poderia inclusive legitimar o epistemicídio promovido pelo processo colonial. Portanto, faz-se imprescindível o pensamento de fronteira como resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (BERNARDINO COSTA & GROSGOUEL, 2016, p.19). Esse pensamento de fronteira operacionaliza na borda entre a modernidade e a tradição gnosiológica subalternizada, propiciando, para além da denúncia dos antagonismos, o reconhecimento da validade epistêmica dos saberes inerente às sociedades colonizadas. Trata-se tão-somente (mas não apenas isso) de reconduzir os saberes outrora recônditos à condição de legitimidade epistêmica social, política e cultural. (REIS E ANDRADE, 2018, p. 10)

Dentre todas as perspectivas que fazem crítica ao eurocentrismo, neste estudo, quando propomos que já a partir da Educação Infantil, é possível empreender uma aprendizagem baseada numa abordagem pedagógica antirracista, apoiada em conteúdos afrocentrados, apoiaremos nossa afirmação sob a perspectiva decolonial.

## **2.2 Identidade e afrocentricidade: um currículo decolonial e antirracista é possível**

Retomemos a discussão sobre currículo, embora já feita no capítulo 2. Aqui analisaremos conceitos como identidade, afrocentricidade, interculturalidade e a importância dos mesmos para a elaboração de um currículo antirracista, baseado na perspectiva da decolonialidade. Inicialmente gostaríamos de justificar o porquê e a importância de propor um



currículo afrocentrado na educação infantil. Partimos do pressuposto de que é um direito garantido por lei que as crianças desde sua inserção no ambiente escolar tenham uma educação e uma formação intelectual diversificada, principalmente no que concerne aos conteúdos que se transmite nas escolas tanto quanto em relação a cultura que é difundida. A intenção é que se ofereça desde a educação infantil uma gama de saberes que alargam horizontes e transmitem conhecimentos sobre outros povos e outras culturas. Hoje o currículo aplicado na educação infantil é baseado em conteúdos eurocentrados. Vejam bem, não queremos aqui propor simplesmente que o currículo da educação infantil abandone os conteúdos que já estão inseridos e/ou que simplesmente troquem esses conteúdos por conteúdos afrocentrados, isso porque se assim fosse feito, não iríamos oferecer uma formação intelectual diversificada, não estaríamos alargando os horizontes como propõe a argumentação deste trabalho e estaríamos abrindo mão da reflexão crítica a partir da ideia de “diferença colonial”, como propõe Walter Mignolo, isto é, do reconhecimento de que a diferença social não é apenas fruto da diversidade cultural, mas também de processos históricos de longa duração de exploração e dominação colonial sofrida por povos que foram subalternizados e escravizados.

Atualmente o currículo da educação infantil é norteado pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que ao propor que o currículo para a educação infantil seja organizado por campos de experiência, nos possibilita autonomia para construir um currículo "híbrido", que contemple também conteúdos afrocentrados. A importância da inserção desses conteúdos na grade curricular se dá na oportunidade de transformar o negro em agente de sua própria história, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente, como bem aponta Molefi Ketji Asante, em seu artigo "Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar" (2009, p. 94).

A fim de conceituar afrocentricidade, ainda recorreremos a Asante, que define afrocentricidade como:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p. 93)

Durante muitos anos as experiências dos povos africanos, sua história, língua, hábitos, cultura, economia, política, literatura e etc., vêm sendo representada de acordo com as experiências eurocêntricas, fazendo dessa forma com que a experiência africana esteja sempre colocada à margem do eurocentrismo. Quando os conteúdos relacionados à África são escolhidos para compor o currículo, essa escolha não é feita levando em consideração o continente africano como o centro. O conceito de afrocentricidade pode ser entendido como um redirecionamento, que procura reorientar os africanos a uma posição centrada (ASANTE, 2009, p. 94). A importância de compreendermos o conceito de afrocentricidade reside no fato de que quando a África é colocada como o centro e os conteúdos afrocentrados são pensados e escolhidos a partir da perspectiva do centro, os africanos se tornam agentes, protagonistas de sua História, já que há muito tempo a história do continente africano é relatada a partir do olhar europeu. Pensar em um currículo afrocentrado consiste em pensar o africano como produtor de sua história, agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais (ASANTE, 2009, p. 95). Aliás, se formos fazer uma comparação entre os conceitos de africanidade e afrocentricidade, compreendemos que a africanidade representa todo um conjunto de características culturais, principalmente em relação ao modo de viver, costumes, tradições, culinária, religião e etc. herdadas dos povos africanos, por diversas gerações, desde quando se deu a diáspora negra; embora a africanidade proporcione que sejam repassadas os conhecimentos sobre o povo africano, que mesmo sendo escravizado, não abandonaram sua cultura; praticar e ensinar os costumes e os hábitos africanos não coloca o continente e o povo africano no centro do processo de reconhecimento e valorização e nem os transforma em agentes históricos, conforme objetiva o conceito de afrocentricidade. Asante ainda observa que a afrocentricidade surgiu como uma ferramenta de conscientização política para um povo que por muito tempo foi colocado à margem:

A afrocentricidade emergiu como um processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definida pelos eurocêntricos. Se bem sucedido, o processo de recentralizar esse povo criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação na mente dos africanos. (...) O objetivo era desferir um golpe na falta de consciência - não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis. (...) O propósito foi, desde sempre, criar espaços para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental. (...) Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. (ASANTE, 2009, p.94) (grifos do autor)

Inclusive, dependendo da forma como se trabalham nas escolas os conteúdos afro-brasileiros (somente no mês de novembro, de forma caricata, menosprezando a religião, não levando em consideração a existência de cultura plural e etc.), pode ser um forte indicador de que não está se praticando um currículo decolonial e tampouco um ensino antirracista. Asante salienta, que um projeto afrocentrado devem incluir as seguintes características:”1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África (...)”. (ASANTE, 2009, p.96)

A partir da discussão do conceito de afrocentricidade, outros questionamentos nos aparecem: é possível propor um ensino para a educação infantil, baseado num currículo afrocentrado, sem que com isso se transmita a ideia errônea de uma África única? Existe uma identidade negra? Como é ser negro fora do continente africano? A partir de agora discutiremos sobre o conceito de identidade, na tentativa de elucidar as questões levantadas. Importante aqui analisarmos o conceito de identidade negra, como esse conceito foi construído, para depois compreendermos como a educação antirracista e a proposição de um currículo afrocentrado na educação básica, desde a educação infantil, pode contribuir para a valorização da cultura afro. Denotativamente, o termo identidade é passível de vários significados, como: documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade; conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento: não se sabe a identidade do criminoso; semelhança; em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade: identidade de conceitos, de pontos de vista; igualdade; qualidade ou particularidade do que é idêntico, rigorosamente igual em relação a outro(s): identidade de opiniões.- [Linguística] Saussure. Igualdade de um elemento em relação a ele próprio, ainda que estejam em situações distintas. - [Lógica] Filosofia. Qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente.

Começemos por Kabengele Munanga, professor atualmente da USP - Universidade de São Paulo, e seus estudos sobre a formação de uma identidade negra no Brasil. Munanga, em seu artigo intitulado: “Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania”, explica que a formação de uma identidade negra no Brasil, principalmente dos afrodescendentes, no que concerne ao seu reconhecimento cultural e política, enquanto grupo identitário, sempre encontrou empecilho no processo de formação da identidade nacional brasileira, que usou o mito da mestiçagem e do branqueamento para eliminar as diversidades étnicas e biológicas

do povo negro. O resultado disso foi a construção de uma identidade negra, ao longo dos anos, que produziu uma visão negativa, desvalorizada, desqualificada e humilhada da sociedade em relação a negritude, principalmente se o tom da pele é mais escuro; e até mesmo em relação a percepção que o povo negro tem dele mesmo. Conforme Munanga:

(...) A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos. (...)

(...) Neste sentido, certas feministas têm dito que, em algumas sociedades patriarcais, as mulheres foram ameaçadas para adotar uma imagem depreciativa delas mesmas. Elas interiorizaram a imagem de inferioridade contra elas forjada, de tal modo que mesmo desaparecendo alguns obstáculos objetivos à sua progressão, elas podem permanecer incapazes de tirar proveito das novas possibilidades. Além disso, elas são condenadas a sofrer a tortura de uma baixa estima de si. Esta situação se aplica aos negros e índios. Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma autodepreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão.

Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. (MUNANGA, 2013, p. 5-6) (grifo nosso)

Durante muitos anos nenhuma política, plano ou ação social que tivesse a finalidade de diminuir ou erradicar as desigualdades sociais e raciais foram empreendidas no Brasil, por conta da credulidade que se tinha no mito da democracia racial e da miscigenação. A “ideologia” difundida de que o Brasil, um país miscigenado, um lugar onde não havia raças separadas e sim uma mistura de raças, onde a população (brancos e negros) conviviam tão bem e em harmonia, não admitia a ideia de que haveria desigualdades raciais e nem tão pouco a noção de que a população negra não possuía privilégios, porém, na realidade não era oferecido ao descendente negro brasileiro nem justiça social. Aqui concordamos com o que nos afirma Joaze Bernardino em seu artigo Ação afirmativa e a Rediscussão do mito da Democracia Racial no Brasil:

Entretanto, essa recusa de reconhecer raças no Brasil é uma recusa estratégica que ocorre somente em momentos de conceder eventuais benefícios àqueles que são identificados como membros do grupo de menor status. A não separação de raças do ponto de vista biológico tampouco significa que elas não estejam separadas, do ponto de vista social, da concessão de privilégios e distribuição e punições morais, econômicas e judiciais. Neste sentido, contrariando a interpretação racial hegemônica no Brasil e respaldado nos diversos estudos realizados no campo das relações raciais, desde pelo menos os estudos da Unesco, advogamos que a raça existe, não como uma categoria biológica, mas como uma categoria social. (BERNARDINO, 2002, p.255)

Munanga nos afirma que o sentido do termo identidade negra começou a ser cunhado quando se iniciou a discussão em relação ao conceito de negritude:

Com efeito, no “Negritude”, que foi nossa primeira tentativa para cercar as noções de alteridade e identidade em torno do conceito de negritude resultado do contexto colonial, tentei mostrar que um dos objetivos fundamentais da negritude era a afirmação e a reabilitação da identidade cultural, da personalidade própria dos povos negros. (MUNANGA, 2013, p. 2)

Uma informação importante que o autor nos passa é que toda identidade tem sua construção a partir do elemento social, e nesse sentido toda e qualquer identidade produzida se “produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força” (MUNANGA, 2013, p.3). A identidade negra, com o passar dos anos, é imbuída de um ressignificado, que tem o objetivo de romper com a visão negativa que se tem do negro, e nesse sentido Nilma Lino Gomes, em seu artigo intitulado “Educação e identidade negra”, salienta que a escola pode ser considerada como um espaço de aprendizagem que interfere diretamente na construção da identidade negra, valorizando ou depreciando as características culturais, políticas e sociais do povo negro, que foram, difundidas a partir da diáspora africana. Munanga também aponta que a educação é o caminho para se empreender a formação de uma sociedade tolerante e menos racista, quando afirma que é necessário que a humanidade reconheça a alteridade dos povos negros, nesse sentido o autor atribui que o debate sobre multiculturalismo<sup>8</sup> (é preciso entender que Munanga faz a consideração sobre o multiculturalismo num determinado contexto histórico, que podemos situar entre os anos de 1990 e início dos anos 2000. Na ocasião, o combate à discriminação e a luta por igualdade e equidade eram elementos de reivindicações do Movimento Negro. Atualmente a principal crítica que o conceito de multiculturalismo sofre incide sobre a constatação de que o multiculturalismo reconhece a existência das diferenças étnicas e culturais, porém não questiona as relações de desigualdade, preconceitos, discriminação, racismos e etc. que essas diferenças provocam), seria o elemento constante que promoveria a mudança necessária nos currículos:

(...) A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc. Exemplos: ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade

---

<sup>8</sup> Neste trabalho consideramos ao invés do conceito de multiculturalismo, como fez Munanga, o conceito de interculturalidade defendido por Catherine Walsh.

nacional; - mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; - realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca de igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social, que estimula o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos, etc. (MUNANGA, 2013, p. 6-7) (grifo nosso),

Nilma Lino Gomes, em seu artigo Educação e Identidade Negra, ainda segue argumentando que uma solução para a realidade excludente que acontece dentro do ambiente escolar seria o desafio entre se articular educação e a proposição de práticas que encarem de frente as consequências que o processo histórico do racismo e o malefício do discurso da democracia racial deixaram em nossa sociedade. Para a autora, a construção da identidade negra, da forma que é concebida nas escolas, faz por excluir o aluno negro, além de estigmatizá-lo, “quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência” (GOMES, 2002, p.40), para justificar a dificuldade de aprendizagem de alunos afrodescendentes, como podemos observar abaixo:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A estratégia, dita pedagógica, mais comum a ser adotada pelas escolas para “solucionar” esse problema tem sido as “salas projetos”, “salas especiais”, “turmas experimentais”. Embora se possa reconhecer que existam boas experiências no sentido de romper com esses estereótipos e que nem todos os projetos se encaixam numa visão negativa sobre o negro, essa estratégia pedagógica, na maioria das vezes, resulta em práticas especialmente cômodas para a escola, uma vez que segrega e confina os alunos vistos com portadores de problemas de aprendizagem em um mesmo espaço e, retirando-os do convívio com as outras crianças consideradas “normais”, evita o confronto. O mais sério é que, dada a invisibilidade da questão racial na escola, muitas vezes, os educadores e educadoras, ao adotarem tais práticas, sequer percebem que essas salas são formadas por uma grande parcela de alunos negros e pobres. Também não questionam o peso de tal iniciativa na construção da autoestima e da expectativa escolar desses alunos e de suas famílias. (GOMES, 2002, p.41)

Partindo do exposto acima, para nós é perceptível como a construção positiva de uma identidade negra a partir do pilar educacional é um desafio. Como um possível norte em relação a solução desta barreira, a própria autora fala sobre a necessidade de se empreender uma pedagogia da diversidade, sem esquecer de que se deve reconhecer que no Brasil o mito

da democracia racial ainda não foi totalmente superado e que o racismo estrutural é sutil o bastante para fazer parecer que a população negra tem equidade social, inclusive, deslegitimando a questão também importante da maioria da população afrodescendente ser a grande vítima de uma desigualdade social e econômica que o trava ou dificulta a ascensão social e econômica do negro, sendo que “uma das características de qualquer racismo é a dominação de determinado grupo étnico/racial em detrimento da expressão da identidade de outros” (GOMES, 2002, p.42). Sobre a proposição da inserção de um ensino diversificado de culturas afro-indígena na educação brasileira, o argumento abaixo da autora é relevante:

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento.

Ao caminharmos nessa direção, inevitavelmente o negro será colocado no lugar do sujeito que ele realmente é; e poderemos considerar a árdua luta das famílias negras na reprodução da sua existência, na luta contra o racismo, na recriação da cultura, na construção da religiosidade. (GOMES, 2002, p. 43)

O autor Kabengele Munanga afirma ser necessário um currículo baseado no multiculturalismo, já Nilma Lino Gomes aponta a necessidade de uma pedagogia que leve em conta a diversidade dos povos negros (cultural, racial, política, econômica). Levando em consideração e fazendo uma correlação entre os autores, chegamos ao ponto que este trabalho considera fundamental sobre o ensino da temática africanidade na educação infantil, em relação a elaboração de um currículo que atenda as demandas dos descendentes dos povos africanos no Brasil: a formulação de um currículo que, através da ludicidade, incorpore temáticas tenham como características o conceito de interculturalidade.

Primeiramente, cabe expor aqui porque escolhemos o termo interculturalidade em detrimento ao termo multiculturalismo<sup>9</sup>. A questão está concentrada no conceito tanto de um quanto de outro termo; multiculturalismo pode ser entendido como a existência de várias culturas diferentes e povos de várias etnias que habitam o mesmo espaço, inclusive

---

<sup>9</sup> Junto a esses termos existe também o termo pluriculturalidade, embora pluriculturalidade pareça sinônimo com multiculturalidade, o termo pluriculturalidade concorda, assim como o termo multiculturalidade que haja a coexistência de várias etnias dentro mesmo espaço geográfico, porém o pluriculturalismo entende que a correlação entre as muitas culturas e uma interação entre os diferentes povos exista, contudo, o conceito de pluriculturalismo deixa subentendido que há equidade na convivência simultânea desses povos dentro do mesmo espaço, na realidade essa convivência não garante igualdade e nem equidade. O conceito do termo pluriculturalidade não será abordado mais efetivamente nesse trabalho por limitação e delimitação do objeto de estudo.

geográfico, sem com isso significar que haja relação de igualdade ou equidade entre esses grupos, e o mais importante sem significar que não haja conflitos entre os vários grupos sociais e as culturas que eles representam; principalmente em relação a hierarquização racial e ao racismo e preconceitos que são resultados diretos dessa hierarquização. O multiculturalismo identifica o caráter plural das sociedades e observa a convivência entre os povos colonizadores e colonizados, porém, diferentemente do termo interculturalidade, não produz questionamentos ideológicos, sociais, políticos e econômicos da nação. Além de promover uma visão estereotipada de outros grupos étnicos e sociais que convivem na mesma localidade. Nesse sentido a multiculturalidade, embora enfoque a diversidade cultural coexistente dentro do mesmo espaço geográfico, não pressupõe a convivência contígua dos grupos étnicos que coabitam o mesmo espaço e de suas culturas, pelo contrário, o termo multiculturalidade presume que, mesmo convivendo aproximadas geograficamente, as várias etnias e suas culturas convivem de forma limitada, delimitadas e fechadas dentro de si mesmas, sem estabelecerem contato relacional. Dessa forma, o multiculturalismo deixa subentendido que somente a tolerância e o respeito entre os povos e em relação à cultura do outro bastaria para dar cabo dos problemas socioeconômicos que foram deixados como herança do sistema colonial, o resultado disso seria a permanência das estruturas de poder que garantem privilégios a determinados grupos étnicos causando desvantagens a outros. Catherine Walsh, em seu artigo Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial, considera que o multiculturalismo não busca romper com os interesses hegemônicos, pelo contrário, tende a sustentar esses interesses, como podemos perceber no trecho abaixo:

Portanto, a interculturalidade faz parte desse pensamento “outro” que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos (...). O termo por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido "universal" das sociedades multiculturais e do mundo multicultural. (WALSH, 2019, p.20-21) (grifo nosso)

Tendo em vista tudo que já foi argumentado até aqui, sobre o conceito de multiculturalismo, o trecho abaixo do artigo de Catherine Walsh, esclarece bem o porquê deste trabalho se apegar ao termo interculturalidade para justificar a proposição de um ensino antirracista na educação infantil:



(...) O reconhecimento de e a tolerância para com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a desigualdade social como deixa intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e mantêm essas desigualdades. O problema, então, não se concentra simplesmente nas políticas do multiculturalismo como um novo paradigma dominante na região e no globo, mas também nos meios de que cada política se vale para ofuscar tanto a subordinação colonial quanto às consequências da diferença colonial, incluindo o que Mignolo designou como “racismo epistêmico da modernidade” (MIGNOLO, 2003). (WALSH, 2019, p. 24)

Walsh conceitua interculturalidade como sendo um termo que tem um sentido mais amplo, para além de sua etimologia. Segundo ela o conceito exprime a construção de conhecimento epistemológico do “outro”, criado a partir do olhar que esse “outro” faz para ele mesmo e a partir desse olhar, a construção do conhecimento que o “outro” faz dele próprio, sem interlocutores falando por ele, conforme muito bem nos esclarece o trecho abaixo:

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. Em contraste com os constructos teóricos criados dentro da academia para serem aplicados em certos objetos ou “casos” para análise, a interculturalidade, tal como é apresentada e compreendida aqui, é um conceito formulado e carregado de sentido principalmente pelo movimento indígena equatoriano, conceito ao qual este movimento se refere até 1990 como “um princípio ideológico”. Como tal, essa configuração conceitual é, por si mesma, “outra”. Em primeiro lugar, porque provém de um movimento étnico-social mais do que de uma instituição acadêmica; depois, porque reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global. (WALSH, 2019, p. 9-10) (grifo nosso)

O termo interculturalidade surge, na América Latina, nos anos de 1970, associado às reivindicações dos povos indígenas, como um princípio ideológico de um projeto político, cujo objetivo é: “ fundamental na construção de "uma nova democracia", naturalmente "anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antisegregacionista" – que garante "a máxima e permanente participação dos povos e das nacionalidades (indígenas) nas tomadas de decisão" (CONAIE, 1997, p.11 Apud WALSH, 2019, p. 13). CONAIE é a sigla para Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador - Confederação das Nacionalidades Indígenas do Equador. Mesmo tendo seu início a partir de demandas, a princípio educacionais, dos povos indígenas, que pleiteavam que a língua indígena fosse inserida dentro do sistema de ensino, o conceito de interculturalidade teve a partir de 1980 seu conceito

alargado para englobar a reivindicação de outros direitos, como: o acesso à saúde, alimentação digna, reconhecimento, proteção e valorização do conhecimento e das culturas das sociedades indígenas e etc. Nesse sentido Walsh salienta que o conceito de interculturalidade é imbuído de uma “virada epistemológica” e para o movimento indígena, interculturalidade passa a representar, nas palavras da própria autora:

De acordo com meu diálogo contínuo com o movimento indígena e segundo minha compreensão da construção conceitual, a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. (...) Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente. (WALSH, 2019, p. 15-16)

Tendo então esse conceito (interculturalidade) surgido a partir das demandas dos povos indígenas, Walsh aponta que houve uma certa resistência do povo afro equatorial em “assumir” a interculturalidade proposta pelo movimento indígena, isso porque o conceito de interculturalidade tendo sido primeiro associado às demandas dos povos indígenas faz parecer que a questão estava somente ligada a relação indígena-branco, fazendo invisibilizar as demandas dos povos afros. Realmente, levando em consideração o exposto até agora, as demandas do povo negro equatorial, em relação a cultura, a identidade e ao conhecimento epistemológico não foram levadas em consideração nas propostas empreendidas pelos indígenas. O resultado disso, para o povo negro do Equador, foi também uma condição de subalternidade em relação aos indígenas, já que os negros também já eram sulternizados em relação a elite dominante. Uma observação importante que fazemos a partir do que estamos aqui argumentando é como a colonialidade do poder<sup>10</sup>, de acordo com Mignolo, opera de forma diferenciada em relação aos vários grupos ou etnias subalternizadas, conforme o trecho:

---

<sup>10</sup> Mesmo tendo os territórios colonizados se tornado independentes, Mignolo afirma que as relações e as estruturas de poder não foram alteradas, sendo a questão racial como um dos pilares para a manutenção do poder. O poder e os privilégios econômicos e sociais continuaram convergidos para as elites locais, que ainda reproduziam práticas baseadas no conceito eurocêntrico.

Portanto, que fica evidente aqui é que a colonialidade do poder não é uma entidade homogênea que é vivida do mesmo modo por todos os grupos subalternizados, e que a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais. (...) os padrões/patrões do poder, aos que Quijano se refere, continuam sendo as marcas diferenciais de etnicidade e raça. (WALSH, 2019, p. 19-20)

Queremos aqui destacar três observações importantes sobre o uso contestável que se faz em relação ao termo interculturalidade, a partir das reformas empreendidas com o objetivo de atender as demandas indígenas e do povo africano. Primeiro, o termo interculturalidade é usado para propor um ensino pautado na diversidade, mas que, porém, na verdade, o resultado é “uma inclusão que, na essência, significou um pouco menos que as mínimas (e frequentemente estereotipadas) considerações “rumo a diversidade étnica”” (WALSH, 2019, p. 21). Segundo, quando o termo interculturalidade é apropriado e usado pelo Estado, sem que se entenda o cerne do seu significado, o resultado é a produção de um conhecimento que estereotipa o outro, fazendo com que os povos subalternos sejam vistos e estudados apenas a partir do ponto folclórico, não abordando verdadeiramente a construção epistêmica dos povos subalternizados, além de não promover e nem pretender mudanças na estrutura de dominação e terceiro que esse uso "errôneo" do conceito de interculturalidade ocorre também nos meios acadêmicos, mais necessariamente na formação docente, onde Walsh salienta que “a discussão sobre interculturalidade “encontra-se, em geral, limitada - se é que ela existe - ao uso do tratamento antropológico da tradição folclórica” (WALSH, 2019, p.22) e nas salas de aula que seu uso “é, na melhor das hipóteses, marginal” (WALSH, 2019, p.22).

Mesmo com isso, a interculturalidade ainda se configura em um norte e em uma poderosa ferramenta quando se pensa na construção de mudanças sociopolíticas, uma vez que oferece pilares para os questionamentos e embates em relação à colonialidade do poder. As diversas inter-relações e conexões que o conceito de interculturalidade promove favorece a construção de um caminho teórico e também de uma práxis com caráter epistêmico e político, baseado na ética e na subjetividade, capazes de promover mudanças estruturais, levando em consideração o “posicionamento crítico fronteiriço” (WALSH, 2019). Aqui concebemos “pensamento fronteiriço” a partir do que nos afirma Mignolo. O pensamento fronteiriço se configura num argumento contra o pensamento moderno, ao propor um pensamento “outro” engendrado a partir da ótica e da racionalidade não eurocêntrica; não se trata aqui de negar ou de rejeitar uma epistemologia existente, mas sim de erguer um projeto baseado na história e nos comportamentos sociais e culturais do “outro”; permitindo que o "outro" fale por si e ouvindo e legitimando a episteme pelo "outro" produzida.

Alguns parágrafos antes, suscitamos a seguinte questão: é possível propor um ensino para a educação infantil, baseado num currículo afrocentrado, sem que com isso se transmita a ideia errônea de uma África única? Ou ainda de uma África folclorizada? Pretendemos, a partir de agora, responder diretamente a essa questão, abordando o conceito de pedagogia decolonial, ainda embasados em estudos de Catherine Walsh. Pensar um currículo baseado na proposta da pedagogia decolonial é considerar um plano teórico e de ações que possam empreender, através da educação e do ensino, um conhecimento sensível e que reconheça o “outro”, fazendo frente a colonialidade do saber, do poder e principalmente do ser. Diante dessa perspectiva, a pedagogia decolonial se levanta como base para promover e propagar um ensino baseado nas interrelações das diferentes epistemes, fazendo com que o conhecimento de culturas afro e indígenas seja conhecido, reconhecido e valorizado. Segundo Walsh em seu artigo: “Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”, a Pedagogia Decolonial surge a partir de uma interculturalidade crítica; ou seja, surge da necessidade de se fazer emergir uma perspectiva pedagógica que tivesse como ponto de origem as lutas dos movimentos afros e indígenas, nas palavras da própria autora:

(...) é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e de-colonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. (...) (WALSH, 2009, p.17)

Ante o exposto a Pedagogia Decolonial seria aquela responsável por evidenciar e contrariar tudo que o multiculturalismo oculta, principalmente ao rechaçar a colonialidade do saber. Considerando a conceituação da Pedagogia Decolonial, segundo Walsh, ela seria:

(...) Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde. Aquelas pedagogias evidenciadas nos trabalhos “casa adentro” de muitos intelectuais-líderes afroamericanos e indígenas(...) (WALSH, 2009, p.17)

Quando analisamos a Pedagogia Decolonial a partir de Walsh, e até mesmo a própria autora fez essa consideração, dá a entender que a o projeto proposto pela Pedagogia Decolonial coincide com a Pedagogia Crítica, tornando possível um "diálogo" entre as duas, na realidade a Pedagogia Decolonial é pensada a partir de interculturalidade crítica, porém mesmo tendo críticas semelhantes, a Pedagogia Decolonial:

(...) tem sua própria genealogia – sem ter que necessariamente denominá-la assim – enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projeto políticos. (WALSH, 2009, p. 28)

Estamos então nos referindo aqui a Pedagogia Decolonial como um projeto epistêmico emancipatório. Pois:

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.36),

Reforçando o que já salientamos, não se trata de construir uma pedagogia ou currículo que substitua uma episteme por outra, ou que evidencie mais o conhecimento ou cultura de um povo que do outro; a intenção é, concordando com Oliveira e Candau, em seu artigo intitulado Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como sendo a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias como universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. (...) (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.23)

Face a tudo que já foi discutido até aqui, podemos concluir que a construção de um currículo, baseado numa Pedagogia Decolonial, levaria em consideração a formação do indivíduo tendo em conta a construção do seu senso crítico, uma vez que a Pedagogia Decolonial nos leva a questionar as bases e as estruturas sociais, econômicas e políticas atuais. A partir do atendimento às reivindicações dos povos subalternizados, que atualmente se fazem necessárias para alcançarmos igualdade e equidade, a práxis de um currículo decolonial teria como resultado a junção entre aprendizado (de si e do outro) e a competência de reconhecer no outro o caráter humanístico que o processo de colonização furtou dos povos africanos e indígenas. Quando pensamos na Educação Infantil, o currículo decolonial pode ser adequado para atender às características próprias da aprendizagem nessa modalidade de ensino, que acontece através da ludicidade, mas que, porém, mesmo sendo um ensino/aprendizagem criativo e lúdico, o senso crítico também é estimulado, já que as crianças são reconhecidas como seres históricos, que interagem e operam como agentes sociais. Do ponto de vista das políticas públicas de afirmação, do reconhecimento da

ancestralidade dos povos que tiveram suas identidades invisibilizadas e suas histórias e culturas subalternizadas, além do aspecto legislativo, o ensino baseado na perspectiva decolonial se configura num paradigma que possibilita a reconstrução das histórias do “Outro”, da mesma forma que se configura também, como afirma Oliveira e Candau, num “projeto de existência e de vida”. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 37).

### **2.3 A formação intelectual e o papel do professor para a proposição de uma aprendizagem antirracista na educação infantil**

A promulgação da Lei nº 10.639/03 se dá a partir de demandas do Movimento Negro e da sociedade civil, a Lei tornava obrigatório nas escolas públicas e privadas do Brasil o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, porém dois desafios se configuraram no sistema de ensino brasileiro, além do que determinava a Lei: primeiro seria a pouca produtividade acadêmica sobre a história da África nas universidades até então e o segundo seria o desafio de preencher uma lacuna existente nos currículos dos cursos de formação de professores, em relação a uma disciplina acadêmica que fomentasse profissionais devidamente preparados para lecionar de acordo com o que determinava a Lei nº 10.639/03.

Atualmente o cenário se mostra um pouco diferente, a produção acadêmica sobre a história da África aumentou, bem como a quantidade de pesquisadores e de professores que lecionam disciplinas afins. Porém, como nos mostra Thiago Henrique Mota, em seu artigo História da África e História afro-brasileira no Ensino Superior: entre des-conhecer, conhecer e reconhecer-se, esse campo de pesquisa ainda tem muito o que crescer:

Em janeiro de 2021, momento em que este artigo é concluído, o quadro é outro. Passados 18 anos da promulgação da lei, o Grupo de Trabalho em História da África da Associação Nacional de História (GT-África/ANPUH) conta, atualmente, com 124 membros registrados e em atuação em todas as regiões do país. Deste total, 30,6% é composto por professores adjuntos de universidades públicas, ou seja, professores em início de carreira. Em seguida, 19,4% são pesquisadores sem vínculo docente (a maior parte formada por estudantes de pós-graduação). 12,1% são professores associados de universidades públicas. Os professores titulares, posto mais alto da carreira docente no ensino superior público, são 5,6% do total. Os professores da rede privada correspondem a apenas 7,3%. O restante se divide entre atuação na educação básica pública e privada e nos postos iniciais não doutorados da carreira docente do ensino superior público (substituto, auxiliar e assistente). O fato de a maior parcela dos profissionais encontrar-se nos níveis de formação ou de professor adjuntos (50%) tem uma clara indicação: é um campo de pesquisa jovem. (MOTA, 2021, p.29-30)

Ainda segundo Mota a consequência de ter havido poucos pesquisadores nesse campo de pesquisa, nos anos de 2000, gerou impactos negativos na ponta do processo educacional: os alunos da educação básica conhecem pouco sobre história da África (MOTA, 2021, p.30). Em relação aos cursos superiores que oferecem disciplinas relacionadas a história da África, o autor observa que o pouco conhecimento dos alunos que tiveram acesso aos conteúdos sobre o tema história da África na educação básica faz com que os estudantes cheguem às salas das universidades com visões negativas sobre o continente africano, enxergando-o como sendo um continente miserável, violento, cheio de guerras, doenças e etc. já outros ingressam no ensino superior possuindo visões estereotipadas da África, sem entender que existem “várias Áfricas dentro de uma única África”, imaginando que no continente africano há sociedades harmônicas, igualdade de gênero, tolerância religiosa e solidariedade social (MOTA, 2021, p.31). O autor continua nos explicando que uma das causas para que esse tipo de conhecimento sobre o continente africano tenha sido produzido reside na maneira como se deu a construção do campo de estudos da história da África, que se baseou na etnicidade, quando na verdade a historicidade do continente africano deveria ser levada em consideração. Segundo o autor, essa causa é uma consequência direta da influência do eurocentrismo no momento da concepção da História como disciplina acadêmica:

(...) O lado mais sombrio da História enquanto campo de conhecimento esconde justamente o uso racial que foi feito dela desde seu surgimento. Geralmente, se atribui à Antropologia o trabalho de justificar ideologicamente o colonialismo europeu à África, mantendo a História como imaculada narrativa. Contudo, como demonstra Ngoenha (2014)<sup>11</sup>, foi a concepção eurocêntrica da noção de História que expulsou as sociedades africanas de seus domínios, forjando o nascimento da Etnologia. (MOTA, 2021, p.32)

Em busca de solucionar esse impasse, o autor esclarece que é necessário, nos cursos superiores, principalmente os de licenciatura, desconstruir o “des-conhecimento” sobre a História da África, romper com o conhecimento estereotipado e folclórico construído até então no sistema de ensino brasileiro sobre o continente africano, para depois enveredar pelo processo de “conhecer” e “reconhecer-se”. Nesse sentido:

A quebra de expectativas é o primeiro aspecto dos cursos de História da África, marcado pelo desconhecimento: o esforço para contextualizar as narrativas

---

<sup>11</sup> Severino Elias Ngoenha nasceu em Maputo, no ano de 1962. Possui graduação em Teologia e Doutorado em Filosofia pela Universidade Gregoriana em Roma. No ano de 2010, integrou-se ao Departamento de Filosofia da Universidade Pedagógica de Moçambique. É professor associado do Departamento de Antropologia e Sociologia da Universidade de Lausanne, Suíça. Suas pesquisas situam-se na área de antropologia, pensamento africano, filosofia da educação e interculturalidade.

conhecidas, identificando suas origens intelectuais e seus compromissos políticos. Em seguida, parte-se para a construção de um novo conhecimento sobre o continente, pautado por chaves interpretativas que valorizam as perspectivas internas de sociedades africanas sobre si mesmas. Um conhecimento que não seja produto do eurocentrismo nem sua oposição simétrica: buscamos uma África autônoma. As discussões teóricas que abrem o curso indicam estes caminhos. (...) (MOTA, 2021. p.31)

Faz-se importante termos em mente que a disciplina de História da África surgiu no meio acadêmico para atender reivindicações do Movimento Social Negro por políticas públicas específicas de educação que garantissem reconhecimento, igualdade e equidade à população negra, nas esferas educacionais e de trabalho contra a discriminação e o preconceito; vale por em evidencia aqui que, mais do que pedir por demandas públicas afirmativas, os movimentos sociais negros e indígenas por valorização de suas culturas e conformação de suas memórias. As políticas educacionais até a década de 90 tinham caráter universalistas e não correspondiam às demandas da população negra. Nesse sentido, o currículo construído para a disciplina que versa sobre a história da África e história afro-brasileira oferecido no sistema de ensino brasileiro, se baseia ainda em enfoques generalistas com conteúdos centrados na África atlântica e nos países africanos de língua portuguesa, com o objetivo de se atender às demandas objetivas da educação básica, principalmente depois da promulgação da Lei nº 10.639/03. Essa característica do currículo em relação a ensino de História da África não é algo ruim, porém não corresponde aos fomentos de uma educação antirracista, já que não promove o conhecimento pleno sobre a diversidade do continente africano, uma vez que os conteúdos focados somente na África atlântica e nos países africanos de língua portuguesa atendem somente as demandas da educação básica. Nesse caso, o desafio, segundo Mota nos aponta, é fazer com que a escolha dos conteúdos da matriz curricular dos cursos de graduação e principalmente de licenciatura vá além de somente atender as demandas da educação básica brasileira, trazendo para além do que já compõem a matriz curricular conteúdos que contemplem também o debate sobre a “diversidade de culturas, sociedades cronologias e temas que compõem o campo internacional de estudos sobre História da África, e não apenas sua existência no Brasil”. (MOTA, 2021. p.36).

Queremos considerar aqui que, a inclusão do ensino História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos brasileiro, encontra barreiras não só no ensino superior, como discutimos até agora, bem como também na modalidade de educação básica, mesmo quando afirmamos que os conteúdos escolhidos para compor a matriz curricular em relação ao ensino dessa temática atenda mais aos anseios das demandas do movimento negro, na educação básica, sabemos que o conhecimento construído sobre a África é insuficiente. A principal



barreira encontrada em relação a consolidação de um ensino antirracista na educação básica tem relação direta com a formação inicial e continuada do docente que atua na educação básica. Como vimos, a imagem que se constrói em relação ao negro na educação básica não rompe com a discriminação e os preconceitos que se configuram dentro das instituições escolares, para nós essa é a principal barreira que deve ser rompida pelo ensino da temática e que infelizmente constatamos que ainda não foi e percebemos isso quando os estudantes brasileiros chegam as universidades com visões distorcidas e conhecimentos folclorizados sobre as sociedades do continente africano. Uma outra barreira que podemos apontar consiste na formação docente, a lacuna que existia nos cursos superiores que tinham como objetivo a formação de professores ainda trazem impactos negativos à educação básica. No tocante a educação infantil como modalidade inicial da educação básica, o perfil do profissional que trabalha diretamente com crianças, segundo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) deve ser polivalente, essa polivalência só é adquirida quando o profissional busca por excelência em sua formação intelectual:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. *Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.* (RCNEI, 1998, p.39) (Grifo nosso)

Nesse sentido é que a partir de agora gostaríamos de refletir sobre a formação docente para a educação das relações étnico-raciais. Em virtude de tudo que já expomos até o momento, é perceptível que embora tenha-se passado 18 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, que determina a inclusão no sistema de ensino brasileiro da temática ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, os desafios ainda se colocam e barreiras ainda existem, principalmente quando pensamos para a educação básica a proposição de um ensino pautado numa educação antirracista. Mesmo depois de tanto tempo promulgadas as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, alguns profissionais da educação, professores, ainda não se sentem de todo preparados para lecionarem a temática História Africana e afro-brasileira, como bem nos afirma Letícia Bezerra de Lima e Patrício Pereira Alves de Souza, em seu artigo intitulado:

“Saravá, Dona Clementina! Reflexões sobre a prática da educação para relações étnico-raciais na pós-graduação lato sensu”:

Uma distância significativa se coloca entre a promulgação de uma lei e sua efetiva implementação. Para que uma normativa se torne apropriada, é necessário que políticas públicas, vontade governamental, fiscalização judiciária e acompanhamento da sociedade civil sejam realizados. Esta é uma realidade principalmente para a legislação educativa e as chamadas políticas da diferença em nosso país. A estrutura racista, machista e classista de nossas instituições faz com que mesmo as leis já aparentemente consolidadas estejam sempre sob risco de não cumprimento ou de retrocessos.

As dificuldades de efetivação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica, e da lei 11.645/08, que posteriormente incluiu a exigência do ensino da história e cultura indígena, decorrem desse cenário. Apesar da longa data de suas promulgações, ainda é um desafio para a maioria dos profissionais cumprirem suas determinações. O que a literatura sobre o tema demonstra é que, embora as leis sejam conhecidas, muitos profissionais não se sentem preparados para contemplar o seu conteúdo ou são resistentes à suas questões em função de seus conservadorismos religiosos, posicionamentos na estrutura racial brasileira, tradição patrimonialista no espaço escolar ou formação dentro de uma matriz epistemológica eurocêntrica (MACEDO, 2017). Esse panorama, como nos alerta Gomes (2005), faz com que as questões relacionadas à EREER tenham de ser tratadas como ações coletivas e institucionais, quer dizer, como um conjunto de ações que transcendam a boa vontade individual e que sejam de fato uma política de Estado. (LIMA E SOUZA, 2021, p.120/121)

O Estado, pressionado pelo Movimento Negro, em busca de viabilizar o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, procurou implementar políticas que tinham o objetivo de garantir a consolidação do ensino das relações étnico-raciais; nesse sentido, por exemplo, foi criada a SEPPIR - Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade, bem como a instauração de vários outros documentos normativos e planos nacionais para efetiva aplicação das leis. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, parecer 003/2004, que tiveram como conselheiros Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que inclusive foi também relatora, Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez é exemplo concreto de medidas públicas empreendidas pelo Estado para a viabilização de um ensino pautado na EREER. Mesmo com todas essas ações, um elemento crucial para que o ensino das EREER seja efetivamente desenvolvido perpassa pelos *percursos formativos iniciais dos profissionais da educação* (LIMA E SOUZA, 2021, p. 122); já discutimos anteriormente aqui como os cursos superiores que visam a formação inicial do professor têm organizado seus currículos a partir da promulgação das referidas leis; em vista de atender e complementar a formação do professor e de demais educadores, como coordenadores/orientadores pedagógicos e gestores que já atuava na educação básica, quando as leis foram promulgadas,

nesse sentido a formação continuada se coloca, desse modo, como um ponto fundamental para a efetivação de um ensino antirracista na educação básica. (LIMA E SOUZA, 2021, p. 122). Já que quando da promulgação da legislação para um ensino antirracista, muitos professores já atuavam na educação básica e superior, sem terem tido contato com estudos, autores e epistemologia voltadas ao estudo do continente africano.

Se constituindo então a formação continuada como um pilar fundamental para a formação docente, objetivando a construção de uma educação antirracista já na educação básica, quando os estudiosos analisam os currículos dos cursos de formação continuada, torna-se perceptível a necessidade de mudanças no que diz respeito a concepções e conceitos e, principalmente, sobre como a História da África é transmitida também nos cursos de formação continuada, como nos mostra Lima e Souza:

Na literatura que discute a formação continuada de profissionais especificamente para a EREB, um elemento de recorrente aparecimento é a necessidade de mudanças de concepção no processo educativo. Essas transformações almejadas são, por sua vez, de diferentes ordens. Num primeiro aspecto elas englobam a necessidade de “[...] questionamento das teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se encontram impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões” (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643) (...). (LIMA E SOUZA, 2021, p.123-124)

Diante do exposto, entendemos que embora medidas tenham sido implementadas, em relação à formação docente do professor da educação básica, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de formação continuada, tais esforços esbarram na matriz curricular dos diferentes cursos e das instituições que oferecem o ensino da temática no Brasil. É necessária uma mudança nos currículos brasileiros. Mudar os currículos, tanto os dos cursos de formação docente quanto da educação básica, com fins de efetivar o que determina a legislação vigente sobre o ensino de História da África e Afro-Brasileira se traduz em como a própria legislação é entendida, pois como ressalta Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho, em seu artigo intitulado "As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença?":

Esse quadro está, em larga medida, relacionado às formas pelas quais a legislação é percebida. Em grande parte dos casos, a perspectiva assumida considera que a política na qual a legislação está inserida compreende, apenas, a inclusão de alguns conteúdos. Isso pode ser notado tanto no que tange às temáticas africanas e afro-brasileiras quanto no que se refere à história dos povos indígenas. Nos dois casos, o que se tem constatado ao longo dos últimos anos é um acrescentamento de conteúdos ao currículo da Educação Básica. Tome-se como exemplo a literatura didática. (COELHO E COELHO, 2018. p. 3)

Questões que se interrelacionam e se complementam: currículo e formação docente precisam se articularem para que o objetivo de cumprir efetivamente o que determina a legislação educacional para a consolidação de um ensino antirracista seja bem sucedido, por dois aspectos. Primeiro porque mudando o currículo dos cursos de formação e especialização de professores atacamos de frente a problemática em relação a postura ainda resistente - baseada muitas vezes nos conservadorismos culturais e, principalmente religiosos, e fruto de toda uma estrutura racial excludente brasileira - que alguns professores possuem em relação ao ensino de conteúdos afro-brasileiros; o segundo aspecto é que a adequação do currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores - no sentido de formar profissionais capazes de promoverem uma educação que se baseie no respeito às diferenças - irá promover um entendimento mais sensato da Lei 10.639/03 e 11.645/08, em relação às práticas dentro de sala de aula, pois, como já dissemos, não se trata somente de adequar o que se ensina na educação básica, incluindo mais conteúdos afro e afro-brasileiros numa matriz curricular eurocêntrica. As leis determinam mais que isso, como consta no texto das Diretrizes Curriculares Para o Ensino das Relações Étnico Raciais, conforme análise de Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho:

O parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação aponta que a inclusão de conteúdos não é o objetivo final da legislação. A trajetória histórica dos povos aludidos pela lei serviria, antes, à “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial”. *O fim último da política educacional, portanto, é a inclusão de temas e princípios contrários às perspectivas demarcadas e informadas pelo racismo.* Ora, está claro que a memória histórica brasileira é informada por um viés racista, especialmente demonstrado no “mito da democracia racial” – fábula sobre a nossa formação, segundo a qual os três elementos formadores ocuparam papéis e funções distintas, correspondentes ao valor de suas raças. Assim, conforme o “mito”, ao branco coube os atributos estruturantes da civilização – especialmente a herança europeia – e aos demais os caracteres secundários da nossa formação, quando não a responsabilidade por boa parte de nossos vícios. (COELHO E COELHO, 2018. p.4) (grifo nosso)

Surgindo então como o fator que propicia a verdadeira implementação da LDB e depois das diretrizes para o ensino das relações étnico-raciais, a importância da formação docente está em formar profissionais que teriam capacitação não apenas em ampliar a matriz curricular nos currículos sobre história da África e afro brasileira na educação básica, mas sobretudo criar um sistema que lute contra o racismo e o preconceito que se produzem e partem do sistema escolar. Os autores Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho apontam que o percurso curricular dos cursos de formação docente (os autores levaram em

consideração os cursos de História, de dez universidades) deve levar em consideração três aspectos:

(...) os percursos curriculares dos cursos de formação de professores de História devem atentar para três aspectos, especialmente. Em primeiro lugar, para o modo pelo qual os percursos curriculares incorporam à crítica subjacente à legislação. É necessário dimensionar como os cursos (mais que adicionar conteúdo à grade curricular) encaminham uma crítica à perspectiva eurocêntrica e atentam para outras perspectivas na abordagem da trajetória histórica brasileira. Em segundo lugar, há que se considerar como tais percursos encaminham discussões necessárias ao exercício da docência: que saberes são privilegiados e como eles se articulam para a constituição das competências e habilidades requeridas pela escola e pelos sistemas de ensino. Tendo em vista que a legislação tem por objetivo o combate às diversas formas que o racismo assume no ambiente escolar e à oferta de uma educação antirracista, é fundamental, finalmente, que se perscrute como os percursos de formação se instrumentalizam para formar professores atentos para essa questão tão complexa quanto sensível. (COELHO E COELHO, 2018, p. 11)

Mas porque então mudar os currículos brasileiro, para a efetivação de um ensino antirracista, se constitui em uma tarefa nada fácil, mesmo já existindo uma ampla discussão, inclusive otimamente bem argumentada, e toda uma legislação educacional já bem estruturada, que considera ser um direito dos descendentes de africanos e indígenas serem reconhecidos e incluídos, de forma valorosa e não subalterna, na memória histórica do processo de formação da sociedade brasileira? A resposta para nós se encontra no caráter político do currículo brasileiro e no tipo de privilégios para um determinado grupo social que se pretende manter. O currículo se configura num instrumento de luta. Os autores Érika Arantes Bastos e Rafael Maul de Carvalho Costa, no artigo “Ensino de História e Descolonização do Currículo: diálogos para uma educação popular e antirracista”, em relação ao currículo, enquanto documento norteador de práticas educativas, fazem a seguinte consideração:

Esses dois poemas de Bertold Brecht abrem o debate sobre currículo e História para nos instigar à reflexão sobre a não neutralidade dele, tendo em vista que é objeto de disputa entre diferentes concepções e projetos sociais. Uma vez que nada é impossível de mudar, mas ao mesmo tempo, ao longo dos processos de lutas sociais, muito permanece, podemos pensar as diferentes concepções de currículo como portadoras também de conflitos e de contradições entre o que é questionado, desnaturalizado, e os elementos que se mantém, no sentido de conservar “sobretudo, o que parece habitual”. (BASTOS E COSTA, 2022, p.55)

Compreendendo então o currículo como uma ferramenta que não pode ser considerada imutável, entendemos aqui que a resistência em relação à mudança do currículo se dá pela disputa de poder que ocorre no âmago da construção do mesmo. É necessário ter em mente que tipo de sociedade pretende que se construa ou se mantenha e principalmente, quais

interesses a construção desse currículo pretende atender e nas mãos de quem pretende-se que permaneça o poder, esses questionamentos surgem porque entendemos que o currículo se configura numa ferramenta política capaz de manter a ordem socioeconômica atual, com os privilégios para uma determinada classe social e ao mesmo tempo numa ferramenta capaz de subverter a ordem e definir novas relações de poder na sociedade brasileira. Essas são questões que vão além do avanço que a promulgação da legislação educacional propiciou:

Essas questões nos levam a duas outras de ordem prática: quem define o que deve e o que não deve ser ensinado e a que projetos de sociedade essas escolhas estão a serviço? A resposta da primeira pergunta se relaciona à segunda: quem define os conteúdos que farão parte dos currículos escolares são agentes externos à escola, quase sempre comprometidos com o projeto de poder dominante e com as culturas hegemônicas. Nesse ponto, vale ressaltar que são muitas as “culturas negadas e silenciadas no currículo” (...). O queremos dizer com isso que o avanço representado pela lei não pode nos deixar cegos em relação à possibilidade (em geral tornada realidade) de ela garantir e consolidar poderes contra avanços de transformação mais radicais. (BASTOS E COSTA, 2022, p. 57/58)

Muito falamos em mudança de posturas e epistêmes, principalmente em relação ao currículo, porém o ponto que corroboramos aqui com os autores, diz respeito a como o Estado (enquanto nação unificada) age em relação a verdadeira implementação de um ensino antirracista no sistema educacional brasileiro. Colocar nas mãos de pesquisadores, professores, gestores e outros profissionais ligados ao sistema de ensino a responsabilidade de empreender uma transformação enorme (porque diz respeito a mudanças não só de conteúdos e episteme mas também a mudança de paradigmas, mentalidades culturais sociais e até mesmo da psique coletiva, se configura em algo que sabemos dificilmente ser mudado sem o devido esforço coletivo e integrado da sociedade) entaves que só o Estado pode estatuir, como: investimentos em pesquisas sociais, incentivo em programas educacionais formativos, construção de mais universidades e escolas, cumprimento de fato de leis inclusivas e com caráter de reparação social aos descendentes de africanos e indígenas, fomento de mão de obra nas escolas de educação básica, já que a falta de material humano é o que mais impacta no serviço prestado a população são medidas que um Estado que almeja realmente uma sociedade com mais equidade tomaria e recomendaria. O que vemos atualmente, são a promulgação de medidas que produzirá o efeito contrário ao que determina a legislação educacional para o ensino das relações Étnico Raciais, como corte de verbas às universidades públicas, ataque a funcionários públicos concursados (principalmente os da área educacional), descaso com escolas públicas no que concerne a suas manutenções, em relação às suas estruturas, sabemos que (pelo menos no município onde trabalho) não atende corretamente ao

cumprimento de um currículo que se pretende ser prático e lúdico e etc. O fato é que são muitos apontamentos negativos para serem listados aqui. Através da legislação, o Estado reconhece e garante que o currículo seja adequado a promover um ensino antirracista, porém, quando o Estado efetivamente não faz nada para mudar e deixa essa mudança que a lei garante somente a cargo dos funcionários da educação, o que o Estado faz é manter a ordem social vigente e os privilégios econômicos e sociais, ou seja, o poder em si, nas mãos da parcela da população que sempre deteve o poder, desde o início, quando o sentido de identidade nacional brasileira foi construído, lá no século XIX.

O que apontamos aqui como alternativa para esse impasse em relação ao currículo já discutimos anteriormente: sobre Pedagogia Decolonial e sua aplicação ao currículo, como uma proposta de mudança e adequação ao que determina a Lei. Nossa intenção não é nos tornarmos repetitivos, mas sim evidenciarmos que para a implementação substancial de um ensino antirracista, que atenda aos anseios de uma sociedade mais igualitária e justa, é necessário solucionar o "círculo vicioso" "formação docente - currículo - formação docente", uma vez que são os professores a estarem na ponta do processo de um sistema educacional que garantirá valoração e conformação de memória histórica a um povo, sem contudo terem a formação adequada para isso; ou nas palavras de Bastos e Costa:

No entanto, a inclusão da História da África nos currículos escolares, por si só, não resolve o problema do desconhecimento dos estudantes e da sociedade de uma maneira geral acerca da África. No caso das escolas, especificamente, enfrentamos um grande desafio: como ensinar História da África se os professores desconhecem a História da África? Vale ressaltar que os departamentos de História das universidades até bem pouco tempo não tinham cadeiras de estudos africanistas, não sendo, assim, oferecidos cursos específicos em História da África (salvo raras exceções). Estudamos a África sempre a partir de uma outra perspectiva, que não a África em si mesma: para falar da expansão marítima europeia, para entender os africanos no Brasil, para tratar da descolonização europeia nos continentes asiáticos e africanos no século XX etc. Ou seja, sempre tangencialmente. A História da África a partir de uma perspectiva africana começa a se estabelecer também a partir da lei 10.639/2003. E, ainda assim, de forma lenta e gradual. Hoje, 10 anos depois, muitas universidades continuam não possuindo em seus quadros professores concursados para a cadeira. Dessa forma, conclui-se que a maior parte dos professores das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil não tiveram uma formação que incluísse a História da África, e não é incomum que eles reproduzam em suas aulas estereótipos e preconceitos que foram sendo adquiridos a partir do contato com imagens de África divulgadas nos diversos meios de comunicação, sempre prontos a divulgar, via de regra, apenas um lado, uma versão da História. (BASTOS E COSTA, 2022, p.66)

Mesmo com todos os desafios que ainda temos que cumprir, enquanto nação, para a concretização um ensino antirracista, consonante com que clama os movimentos sociais minoritários, como os movimentos negro e indígena, e de outros grupos minoritários,

seguiremos acreditando que o caminho para um país com equidade é a educação universalista e que nosso papel enquanto educadores é fazermos o nosso melhor no sentido de cumprirmos com o que determina as Leis n° 10.639/03 e 11.645/08. Tendo já caminhado um longo caminho até aqui, seguimos sabendo que ainda temos pela frente um longo percurso.



### **3 LUDICIDADE: A SUA IMPORTÂNCIA NA INFÂNCIA E PARA A APRENDIZAGEM NA EMEI CASA DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO**

#### **3.1 O reconhecimento da infância e a construção de uma modalidade de ensino voltada a essa fase da vida**

Durante a Idade Média a criança era vista e compreendida como um “adulto em miniatura”. Somente em fins do século XIX e início do XX, no Brasil, é que a criança passa a ser vista como um ser que, embora dependente, se caracteriza como sujeito e possuidora de direitos básicos, como o direito à saúde, educação, bem estar e principalmente detentora do direito de brincar. No Brasil, atualmente, o período de ser criança compreende a fase que vai dos 0 aos 12 anos, sendo esse período subdividido e chamados, respectivamente, de primeira infância que vai de 0 aos 5 anos e 11 meses e segunda infância, que vai dos 6 anos de idade até os 11 anos e 11 meses. Os estudos sobre a concepção de infância e de criança sempre variaram muito ao longo dos anos e sempre estiveram relacionados ao momento histórico-social em que os autores de tais estudos estavam inseridos. A história da infância no Brasil indica, segundo Henick e Faria, em seu artigo História da Infância no Brasil, apresentado no Educere, VII Congresso de Nacional de Educação:

No Brasil a concepção de infância tomou novos rumos a partir do século XX, onde se percebeu as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da infância e juventude. Dando início às discussões em prol dos direitos das crianças, nos quais sindicalistas e a sociedade civil buscam efetivar ações de assistência e proteção à infância, como leis trabalhistas, pediatras e higienistas que desenvolviam trabalhos voltados para a saúde e bem-estar das crianças. (...)

No entanto, a percepção e o sentimento pela infância, seus direitos e necessidades peculiares ao momento em que a criança se encontra, não nasceram de uma hora para outra nem seguiu uma linearidade, mas sim foi um longo processo de transformação cultural, histórica e política, o qual, os seres mais inocentes é que pagam e sofrem as consequências e brutalidades da sociedade. Assim, conclui-se que a concepção de infância de hoje é decorrente de constantes transformações socioculturais, na qual mudaram os valores, os significados, as representações e papéis das crianças e adolescentes dentro da sociedade. (HENICK E FARIA, 2015, p. 10-11)

Entre as ações que a mudança no sentido do conceito de infância trouxe, no século XX, está a construção de um processo educacional que visa a aprendizagem de forma lúdica, já que o direito de aprender e de brincar andam de mãos dadas nas legislações educacionais

vigentes. A construção do conhecimento conta com o brincar, os jogos e a proposição de um ambiente agradável, que gere bem estar.

Na Educação Infantil a ludicidade como forma de ensinar aparece sendo recomendada em várias legislações que permeiam as orientações de como essa modalidade de ensino deve ser implementada no Brasil. A Constituição Federal de 1988, chamada de "Constituição Cidadã" foi, dentre todas as constituições que o Brasil já teve ao longo de sua história, a primeira a tratar a educação como um direito social objetivo fundamental. Em relação especificamente à educação, a Constituição Federal determina e assegura às crianças de 0 a 6 anos o atendimento em creches e instituições que ofereçam a educação infantil. Após a Constituição, em 1990, a promulgação do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, seria um outro marco importante voltado à infância, ao reconhecer crianças e adolescentes como cidadãos de direito. Posteriormente, em 1996, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atrela a educação infantil à educação básica, dessa forma então, essa modalidade de ensino passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Outra consideração importante que a LDB traz em relação à educação na infância está o fato de tornar os municípios responsáveis pela implementação e organização da educação infantil em seus sistemas de ensino.

Diante de toda essa legislação, em 1998, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), esse documento trazia em seu texto a definição de criança, porém sua maior importância está em orientar que o currículo voltado a modalidade da Educação Infantil deveria observar fundamentos pedagógicos. Os RCNEI também determinam que a Educação Infantil deve ser organizada da seguinte forma: o atendimento oferecido às crianças 0 a 3 anos deverá ocorrer em instituições de ensino denominadas creche e as crianças de 4 até os 6 anos de idade devem ser atendidas na pré-escola, sendo essa inclusive, responsável por começar o processo de alfabetização. Tendo vigorado por mais de dez anos, os RCNEI foram em 2009, substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI. A construção de uma aprendizagem com foco nas brincadeiras e nas interações, em princípios éticos, estéticos e a proposição de um currículo baseado em eixos temáticos e não mais em conteúdos para a Educação Infantil são orientações importantes que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2015, ocorreu a discussão acerca da possibilidade da inclusão da Educação na BNCC - Base Nacional Comum Curricular; finalmente aprovada em 2017 e que determina para a Educação Infantil que a aprendizagem seja feita com base nos campos de experiências,

de forma que seja garantido à criança os seguintes direitos de aprendizagem, que são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer a si próprio. Sobre os marcos legais que embasam e fundamentam o ensino das relações étnico raciais na modalidade da Educação Infantil, temos a lei 10.639/03 e posteriormente a Lei 11/645/08 encarando essa legislação como marcos de conquistas as demandas do Movimento Negro.

Com esse breve resumo o que consideramos importante salientar aqui é que um ponto em comum em relação às leis, diretrizes e recomendações que se faz sobre a aprendizagem na Educação Infantil, está a construção de um currículo e de uma aprendizagem pautada em práticas lúdicas e prazerosas.

### **3.2 Ludicidade: conceito, importância e a sua contribuição para a aprendizagem**

Começamos pela importância da ludicidade na aprendizagem. Dissemos antes que a criança desde a Idade Média era vista como um “mini adulto”, e afirmamos também que o conceito de infância foi se modificando ao longo dos séculos<sup>12</sup>. No campo educacional, no Brasil, durante anos, a aprendizagem de uma criança não recebia a devida importância, as crianças não eram consideradas como seres sociais com necessidades próprias. A compreensão de infância e o entendimento de que as crianças precisavam de cuidados específicos era inexistente. Foi somente no século XVIII, que a criança passou a ser encarada como sujeito social que necessita de cuidados. No século XX, mais especificamente no final da década de 1920 e início de 1930 que surgem as primeiras creches no Brasil, atendendo a uma reivindicação das mulheres que estavam se inserindo no mercado de trabalho, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nesse momento, porém, essas instituições surgiram com caráter apenas assistencialista, era oferecido nessas instituições somente o “cuidado” com a criança, proporcionando apenas o acesso a saúde, alimentação, higiene e etc., esse acesso assistencialista não era vinculado ao fator educacional.

A partir dos anos de 1980, a Educação na infância passa a ser vista de uma maneira diferente, a partir dos marcos legais que instituíram a educação infantil como modalidade de

---

<sup>12</sup> O historiador francês Philippe Ariés a defendeu que a infância é um conceito criado de forma sociocultural, embasado pela cultura da época ao qual a sociedade estava inserida, naquele momento. ele estudou o conceito de infância e as mudanças que esse conceito sofreu, na transição da sociedade feudal para a industrial, até chegar na modernidade. Quando nos referimos a "muitos anos", queremos dizer, baseados em Ariés, que durante toda a Idade Média a criança era considerada dessa forma. Só na modernidade é que o conceito de infância muda e a criança passa a ser vista pela sociedade como um ser com características próprias psicológicas próprias.

ensino, como por exemplo a LDB e a BNCC, o desenvolvimento infantil e juntamente o seu processo de aprendizagem começou a levar em consideração o caráter afetivo e a aprendizagem através do cuidar, com a proposição de atividades diferenciadas, que buscavam motivar a criança a se desenvolver, tendo a valorização da linguagem e a expressão corporal sendo estimulados. A ascensão da Educação Infantil, enquanto modalidade de ensino oficial, como direito da criança, atrelada à educação básica e sendo considerada uma etapa importante da formação do aluno, contribuiu para a mudança na maneira como a aprendizagem com crianças era realizada no Brasil.

O caráter lúdico sempre esteve presente na sociedade e permeia as relações humanas, porém sua manifestação reiteradamente está ligada à experiência sociocultural da humanidade, no contexto tempo e espaço. No atual contexto histórico, o qual estamos inseridos, a ludicidade possui várias finalidades, como por exemplo: proporcionar prazer, alegria, dar significados às aprendizagens e etc. Ludicidade então será aqui abordada e compreendida de acordo com a definição feita por Cipriano Carlos Luckesi, isso porque o autor encara o conceito de ludicidade, a partir do ponto de vista de que a ludicidade é uma experiência interna e integral do sujeito. O trecho abaixo, foi destacado do seu artigo intitulado “Ludicidade e Atividades Lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna”:

Em 1998, escrevi um texto intitulado “Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade”, no qual explicitava a seguinte compreensão da ludicidade: “Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que têm se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a ‘plenitude da experiência’. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2002, p. 2)

Ludicidade então pode ser entendida, a partir das palavras de Luckesi, como sendo subjetivamente um ato interno do sujeito e deriva da palavra Lúdico. Por sua vez, lúdica deriva da palavra ludus, que em latim tem o significado de jogo, brincadeiras, brinquedos ou brincar. Quando usamos a palavra lúdico, nos referimos a qualquer atividade ou exercício que utilize a imaginação, estimule a fantasia ou a criatividade, proporcionando prazer e bem estar em sua execução. Uma observação se faz importante registrar aqui, ludicidade e atividades lúdicas são expressões que se complementam, oriundas de um mesmo conceito, mas que, porém, significam coisas diferentes: ludicidade é um fenômeno que ocorre a partir da consciência interna do sujeito; já atividades lúdicas podem ser consideradas como sendo o ato concreto e sociocultural, desempenhado por uma ou mais pessoas, que pode culminar ou não

numa brincadeira. Sendo assim, sobre atividades lúdicas e ludicidade, Luckesi faz a seguinte consideração:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (LUCKESI, 2002, p. 2)

Dado o exposto, cabe ressaltar que o conceito de ludicidade não deve ser confundido com divertimento ou diversão pura, partindo do que nos explica Luckesi, uma brincadeira ou atividade só será lúdica se conseguir levar a criança a um momento de envolvimento pleno, de contentamento. Sendo assim compreendemos que a atividade lúdica pode ser realizada por meio de brincadeiras ou não, ludicidade aqui compreende o desenvolvimento pleno, uma atividade escrita – tomemos como exemplo uma atividade escolar, feita no papel, que a princípio poderia ser cansativa, exaustiva e maçante, pode se tornar prazerosa, gerar aprendizagem e bem estar ao processo ensino/aprendizagem.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento. (LUCKESI, 2002, p.2)

Durante anos o tema ludicidade tem sido estudado por vários autores, levando em consideração a importância do seu uso na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. Winnicott, Vygotsky, Freud e Piaget são exemplos de estudiosos que analisaram a ludicidade atrelada às suas abordagens teóricas, sob a perspectiva da contribuição da ludicidade para a construção e aquisição do conhecimento, bem como para o desenvolvimento da personalidade do ser humano.

Piaget, em sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, considera que as crianças são as construtoras do seu próprio conhecimento, essa construção do conhecimento feita por elas

ocorreria de acordo com a interação que elas mesmas teriam com o ambiente. Por este motivo Piaget indica a importância de se propor à criança um ambiente agradável, lúdico e rico, que ofereça às mesmas possibilidades de interações e socializações com o mundo, pois, segundo Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação. A criança então constrói esquemas mentais de assimilação para abordar a realidade.

Freud foi criador da Psicanálise, uma escola de pensamento que afirma a influência do inconsciente no comportamento em sociedade. A importância dessa teoria para o processo educacional recai no processo de linguagem que envolve a relação professor-aluno; segundo Freud, o processo de aprendizagem nessa relação acontece quando o aluno tem uma consideração especial em relação ao professor e quando o professor atribui importância àquilo que é dito pela criança nessa inter-relação. Em relação à ludicidade, Freud compreende que o brincar e o brinquedo são ferramentas que permitem acessar o inconsciente infantil, nesse sentido é possível a criança elaborar um mundo (fantasia) em que suas necessidades psíquicas e seus desejos sejam atendidos; fazendo com que a criança, possa reproduzir a sua vivência e reproduzir também aspectos culturais em relação ao mundo em que a mesma está inserida. Nesse sentido, a ludicidade no processo de aprendizagem é importante, uma vez que pode propiciar ao professor meios para se compreender e acessar os alunos.

Vygotsky considera que o brinquedo, os jogos e as brincadeiras são extremamente importantes para a criança, uma vez que estimula o desenvolvimento intelectual das mesmas. Segundo a sua teoria, a criança aprende e após a construção de seu aprendizado se dá o seu desenvolvimento; veja que nesse ponto Vygotsky contraria o que Piaget afirma, pois segundo Piaget, a criança só aprende depois que se desenvolve. Embora divergentes, os dois estudiosos concordam em relação à importância da ludicidade para a construção da aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. Vygotsky afirma que o aprendizado da criança não começa a partir de sua inserção no sistema educacional, mas sim a partir do contexto social em que está inserida, nesse sentido, o brincar para a criança conferiria um significado a uma situação real de sua vivência. A ludicidade então auxiliaria no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem, pois proporcionaria, de forma prazerosa a sua capacidade de elaboração e de adaptação às regras, estimulando a construção de ideias.

Donald Woods Winnicott foi um pediatra e psicanalista, que desenvolveu sua teoria dentro do campo psicanalítico. Winnicott afirma que a estrutura psíquica do indivíduo vai se construindo à medida que o corpo e suas funções vão se elaborando, no campo imaginário da pessoa. Tendo trabalhado com crianças que foram desde cedo separadas de suas famílias, no contexto da Segunda Guerra, Winnicott pode perceber fases importantes do desenvolvimento

da pessoa, dessa forma, conseguiu identificar a importância do brincar nos primeiros anos de vida, inclusive para a construção da personalidade do indivíduo. A análise de Winnicott difere da de Freud, no sentido de que Winnicott analisa a criança como uma extensão da mãe (não necessariamente a mãe biológica, mas sim a pessoa que cuida, com afetividade), já Freud para analisar o desenvolvimento humano elaborou a Teoria das fases do desenvolvimento psicosssexual, que começam na infância. Com essa observação queremos salientar aqui, que embora possam divergir, ambos concordam sobre a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem. Para Winnicott, é no brincar que a criança pode expressar sentimentos de medo, impotência, frustração, felicidade, bem estar e etc., constituindo assim o brincar em uma ferramenta fundamental no trabalho psicanalítico com crianças. Já no campo educacional, a teoria de Winnicott é imbuída de importância, uma vez que oferece informações indispensáveis para se pensar a construção de uma aprendizagem na educação infantil que leve em consideração a relação educar-cuidar.

Ante ao exposto não restam dúvidas em relação à importância da ludicidade para o desenvolvimento humano e para o processo complexo que é a aprendizagem, na etapa da educação infantil. Um ponto de anuência entre os estudiosos que citamos aqui é o fato de que, em seus estudos, todos tenham abordado a importância da interação social, da socialização, do cuidar e do afeto para a construção da aprendizagem, do desenvolvimento e para a construção da personalidade do indivíduo. Os autores concordam também em relação ao papel que o professor desenvolve ao ensinar, educar e cuidar, na educação infantil. Seja o professor considerado como aquele que provoca e propõe atividades desafiadoras, como diz Piaget; seja conceituado como mediador, conforme considera Vygotsky; ou acessando os alunos através da construção de uma relação de igual para igual, como infere Freud; ou até mesmo como considera Winnicott, transmitindo experiências através do cuidar. Todos são unânimes ao considerar a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano.

Gostaríamos de discutir, rapidamente, a relação entre processo criativo, cultura e sociedade a partir de Fayga Ostrower. Ao se propor que o ensino-aprendizagem seja construído, no sistema escolar, de forma lúdica, com práticas lúdicas, implica-se promover atividades baseadas na criatividade. Ludicidade e processos criativos são conceitos que se complementam, principalmente quando se propõe que a aprendizagem seja construída de forma prazerosa. Muitas vezes necessitamos usar a criatividade para construir o lúdico em sala de aula. É através do uso da criatividade que atividades não lúdicas podem se tornar prazerosas e promover entre os participantes a integração e a interrelação que causa a

aprendizagem. Já dissemos aqui anteriormente, que os processos criativos não se restringem somente às artes, e que sua importância está em estabelecer na contemporaneidade, que o ato criativo evite a alienação e a passividade da humanidade em relação à sociedade e a cultura em que estão inseridos. Estabelecemos aqui, baseados na análise de Fayga Ostrower, uma correlação entre processos criativos e representação cultural, partindo do que nos afirma a autora, em seu livro *Criatividade e Processos de criação*:

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e a sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (...) (OSTROWER, 1977, p. 5)

Com o exposto acima, e em relação ao ensino antirracista e decolonial, a partir da educação infantil, a escola surge como o espaço que pode ampliar o conhecimento cultural, trazer para o interior da sociedade outras representações culturais, outros costumes, outros conceitos e etc., fazendo isso com o uso da criatividade; inclusive o combate ao racismo e a discriminação pode ser empreendido através de atos criativos. Em qualquer meio humano em que se manifeste, a criatividade pode se configurar numa ferramenta poderosa de combate ao racismo, uma vez que nos últimos tempos a criatividade tem sido reconhecida como um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento humano.

Entendendo a criatividade como o processo que torna o indivíduo sensível a reconhecer problemas sociais, falhas na aprendizagem e na aquisição de conhecimentos, ela também é a responsável por formular hipóteses que resultam na solução de problemas, inclusive em relação a problemas estruturais, como o racismo dentro e fora do ambiente escolar. Nosso próximo passo será analisar o papel do professor na educação infantil. De que forma o profissional pode promover um aprendizado antirracista de forma lúdica e criativa e qual a atual situação em relação à formação de professores para a realização de uma educação antirracista.



### 3.3 Construindo um projeto antirracista na EMEI Casa da Criança de Miguel Couto

Ante a tudo que já foi exposto e discutido aqui neste estudo, chegamos ao momento em que focaremos na educação infantil, sobretudo na proposição de uma matriz curricular antirracista, baseada na Lei nº 10.639/03. O ambiente de análise de nossa prática será a EMEI Casa da Criança de Miguel Couto, localizada no município de Nova Iguaçu, no bairro de Miguel Couto.

A escola possui 4 salas e atende também a 4 turmas de educação infantil, em dois turnos, sendo 2 turmas por turno, pela manhã e tarde. Os alunos que frequentam nossas turmas possuem 4 e 5 anos. Inicialmente a escola tinha como fonte mantenedora o governo do Estado do Rio de Janeiro, e funcionava como uma pequena creche. Mas em 2009 o espaço passou a ser administrado pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu e virando uma escola de educação infantil, desde então recebe crianças dessa faixa etária. Sua capacidade é para o atendimento de 100 alunos, não pelo tamanho de suas salas de aulas, mas pela portaria de matrícula do município que afirma ser a quantidade de 25 alunos em cada turma de educação infantil. A estrutura do prédio não é adequada à modalidade de ensino que oferece: salas quentes e não climatizadas, pequenas, só possui um banheiro para alunos e funcionários (embora estejamos passando por obras a fim de solucionar essa demanda), não possui sala de professores, a secretaria é pequena e etc. O espaço externo é amplo, porém poderia ser melhor adaptado às necessidades estruturais da escola. Saliento aqui que mesmo com todas essas características dificultadoras do processo de aprendizagem, o ambiente alfabetizador, principalmente em sala de aula, é bem desenvolvido e organizado pelos professores.

Minha inserção no quadro de funcionários desta EMEI se deu em 2017. Inicialmente como auxiliar de serviços administrativos. No ano seguinte, através de eleições, onde toda a comunidade escolar, através do conselho escolar era convidada a escolher a direção da escola, fui eleita diretora adjunta juntamente com Marcele Pontes da Silva que se tornou diretora geral. Como diretora adjunta e junto das orientadoras pedagógica e educacional Jalila Fernandes Pimentel e Fabiana Marques de Souza, respectivamente, sou responsável pelo setor pedagógico da EMEI.

O PPP - Projeto Político Pedagógico da EMEI mais antigo ao qual eu, como funcionária obtive acesso data de 2016, ele foi utilizado por dois anos e em 2018 seu uso foi autorizado pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu por mais dois anos. Fato esse necessário porque no período de 2017 e 2018 a EMEI esteve interdita, à

espera de obras estruturais e seu atendimento se dava em outra escola municipal próxima ao entorno, onde utilizávamos somente duas salas cedidas para atendimento escolar aos alunos, já que as aulas não foram suspensas. Nesse período as reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de responsáveis, visitas da supervisão da SEMED entre outras ações importantes para o bom funcionamento de uma escola aconteciam de forma restrita. Sem poder utilizar o espaço escolar que se encontrava interditado, esperando licitação para o início das obras, não tivemos, enquanto escola, condições adequadas para discutirmos o PPP com professores, funcionários, pais e toda comunidade, foi nesse contexto que se deu a reutilização do PPP 2016 da instituição e sua autorização de uso por mais dois anos.

Baseado na BNCC, o PPP da EMEI sugere que todo o conteúdo especificado pelas normas nacionais e municipais referentes ao ensino da educação infantil seja transmitido através de projetos, com a presença do fator lúdico. Segundo a BNCC a aprendizagem deve ser construída levando em consideração as interações e brincadeiras de forma que se garanta à criança os seis direitos de aprendizagem que auxiliarão em seu desenvolvimento humano e social. Os direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir da garantia dos seus direitos de aprendizagem, os campos de experiência se configuram em cinco: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A partir dos campos de experiências são definidos os objetivos de aprendizagem para a educação infantil.

A proposição, no PPP da EMEI, de um ensino baseado na ludicidade, encontra embasamento legal na BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2017, p.39)

Levando em consideração essas informações, e levando em conta o tipo de público que a EMEI atende, que são crianças oriundas de famílias pobres que moram no entorno da escola, é que pensamos a possibilidade de construção de um PPP que levasse em consideração a proposição de um ensino antirracista. As crianças atendidas pela unidade educacional são oriundas de famílias que possuem em média de 4 a 5 componentes, algumas famílias são compostas por mais de cinco componentes. Os responsáveis pelos alunos são em grande maioria as mães, que cuidam do lar, mas um número significativo trabalha fora,

principalmente nos setores de prestação de serviços. Em relação à escolaridade dos responsáveis, a grande maioria possui apenas o ensino fundamental incompleto ou completo e uma parcela tem o ensino médio concluído ou em fase de conclusão. O fato de uma parcela significativa dos responsáveis dos alunos terem que trabalhar fora faz com que o cuidado das crianças fique a cargo de algum outro componente familiar do aluno, como avós, tios, vizinhos e até amigos dos responsáveis. Portanto é na unidade educacional que as crianças terão acesso constante ao afeto e ao cuidado na figura da/o professora/o. Inserida nesse contexto social, dentro do espaço da EMEI situações de racismo e discriminação já ocorreram e muitas vezes sem que o professor regente se desse conta, pois o racismo estrutural faz com que situações de discriminação passem despercebidas. Interessante citar aqui que em uma pesquisa socioeconômica realizada pela EMEI para a construção do PPP, solicitamos aos responsáveis que indicassem em qual classe racial eles considerariam que se enquadravam, para minha surpresa, pessoas com o tom de pele bem enegrecido, marcavam a opção pardo ao invés do quadradinho da opção negro. Isso indica, para nós, que a comunidade escolar, não tem conhecimento que pertencem à população negra (ou talvez não se identifiquem desta forma), como a maioria da população brasileira. Quando, enquanto sociedade, não nos identificamos com a identidade negra, nós produzimos e disseminamos preconceitos e atitudes racistas sem nos darmos conta e muitas vezes sem termos conhecimento de que estamos agindo assim.

O vigente PPP da EMEI data do ano de 2020, ano de pandemia do covid-19. Durante todo o ano de 2020 e até final do ano de 2021, nosso planejamento foi trabalhado de forma possível a execução com a ajuda dos responsáveis. Muito do que pensamos enquanto equipe pedagógica, levando em consideração os dados que tínhamos sobre a comunidade escolar que a EMEI atende e se encontra inserida, na intenção de deixar o PPP com caráter antirracista, infelizmente não pode ser empreendido. Uma série de dificuldades a partir da paralisação das aulas e dos trabalhos presenciais, no momento de isolamento social, empreendido pelo governo federal em 13 de março de 2020, a fim de conter a disseminação do vírus, se colocaram para nós: a impossibilidade de nos reunirmos em grupo de estudos; a dificuldade que tivemos com o acesso à tecnologia (mesmo tendo todos os funcionários da EMEI acesso a computadores, celulares e internet), tivemos que aprender técnicas de informática e seus usos na rede digital online que não dominávamos tão bem; as discussões sobre a construção de um PPP são amplas e o tempo de reuniões remotas que possuíamos não permitia que pudéssemos discutir efetivamente mudanças no PPP. Junto a essas dificuldades, outra, que já foi apresentada e discutida mais acima, se configurou num entrave a nossa tentativa de construir

um PPP com caráter antirracista, que é a questão da formação docente. Passamos quase dois anos sem nos reunirmos em grupos de estudos, onde tínhamos a intenção de estudar causas e práticas antirracistas. No final de 2021, nosso PPP, que data de 2020, foi finalmente construído, com a intenção de empreendermos a partir dele uma matriz curricular antirracista para a EMEI.

O PPP construído na EMEI Casa da Criança de Miguel Couto se baseia na Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu - 2019, que tem inspiração na filosofia humanista, além de corroborar com os seguintes documentos oficiais: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), conforme texto que consta na Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu:

Dessa forma, coadunando os ideais dos marcos legais às práticas desenvolvidas nas Unidades Escolares e às ações propostas e produzidas por esta Secretaria de Educação, fica definido como *tendência filosófica de trabalho pedagógico nas escolas da Rede a “Progressista”, em que a construção desse conhecimento está alicerçada na pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.* (Proposta Curricular de Nova Iguaçu, 2019, p. 15) (Grifo nosso)

No tocante a construção do currículo na rede municipal, a orientação constante na proposta pedagógica do município é que se leve em consideração conhecimentos externos, mas que, porém, perpassam a construção do conhecimento escolar, superando assim a mera listagem de conteúdos que irão compor a matriz curricular da instituição de ensino:

Pensando em uma proposta curricular que se adeque aos pressupostos supracitados, compete construir um currículo que supere a simples listagem de conteúdos disciplinarizados, a contar com uma organização que valide áreas do conhecimento, dando, desse modo, significância aos eventos que atravessam a escola. *Atentos a tais questões, como contribuição, enquanto Rede educativa e de ensino, avança-se na busca da/para superação da simples transmissão de conhecimentos regulatórios, propiciando a emergência de saberes locais e de conhecimentos emancipatórios, de interesse das classes historicamente oprimidas.* A Rede Ensino de Nova Iguaçu se pauta em proporcionar a formação humana na totalidade, garantindo a permanência de indivíduos diversos em uma escola de inclusão social e cultural, de vivência coletiva integrada à produção de hábitos e costumes do seu entorno e, por isso, articulada aos espaços não formais de educação, explorando as riquezas de um meio educador composto por múltiplas linguagens, cujo objetivo referente à escola é de conseguir tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres. (Proposta Curricular de Nova Iguaçu, 2019, p. 15) (Grifo nosso)

Seguindo então a proposta curricular, é que procuramos construir nossa matriz curricular na/para a EMEI Casa da Criança de Miguel Couto, através de práticas lúdicas.

### 3.4 Construção e apresentação da matriz curricular da EMEI Casa da Criança de Miguel Couto

Tomamos como norteador para a construção da matriz curricular para a EMEI o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O RCNEI define a estruturação curricular da educação infantil da seguinte forma:

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática. (RCNEI, 19989, p.43)

Dessa forma a educação infantil, enquanto modalidade de ensino, na EMEI, possui uma grade curricular que envolve os oito eixos de trabalho: Português (Linguagem oral e escrita), Educação Artística, Educação Física (Movimento e Expressão Corporal), Psicomotricidade, Musicalização, Matemática e Natureza e Sociedade (Contexto Histórico e Geográfico, além do espaço ambiental) e Artes Visuais, definidos pelo Referencial. Cabe salientar aqui que em cada eixo existem conteúdos que se pretende transmitir e objetivos que se pretende alcançar:

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de educação infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças. (RCNEI, 1998, p. 45)

Esses eixos de trabalho são divididos em dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Como são os conteúdos selecionados para a educação infantil, através dos eixos de trabalho aplicados por um único profissional, essa característica faz parecer que não existem áreas de conhecimento de forma disciplinar na Educação Infantil, porém dessa forma, vários conteúdos de várias disciplinas são abordados

na educação infantil. Em relação à escolha de conteúdos a serem repassados na educação infantil, o Referencial:

*(...)concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (RCNEI, 1998, p.49) (Grifo nosso)*

Importante também salientar que a construção de uma matriz curricular antirracista para a EMEI levou em consideração também a diversidade cultural, e a pluralidade de etnias<sup>13</sup>. Nesse sentido, os conteúdos que atendem a temática antirracista foram organizados de acordo com o conceito de História Temática. Helenice Rocha, no livro "Dicionário de Ensino de História", define da seguinte forma o conceito de História Temática:

A HISTÓRIA TEMÁTICA é uma forma de organização e seleção curricular no ensino da história que coloca no tema a potencialidade de sua problematização histórica e contemporânea. Ela envolve seleções e recortes temáticos, articulados a conteúdos e conceitos. A seleção de temas gerais ou eixos temáticos é regida por critérios tais como de significação, abrangência, além de esses temas estarem situados em problemáticas históricas, considerando ainda pressupostos pedagógicos, como faixa etária, nível escolar, entre outros (Bittencourt, 2004:126). Busca constituir temas significativos e, visando esse fim, tanto considera aspectos do contexto social, estabelecendo relações entre o presente e o passado, quanto considera as experiências dos alunos a que se destina. Problematiza permanências e transformações em múltiplas temporalidades. A história temática se coloca como alternativa à pretensão estabelecida nos currículos durante todo o século XX, de abranger a história da nação e do mundo em uma dimensão temporal unilinear e evolutiva. (ROCHA, 2019, p. 172)

Afinal, o que entendemos por matriz curricular? Para toda a equipe técnico pedagógica da EMEI, matriz curricular se configura em um documento que reúne todas as diretrizes que orientará o trabalho pedagógico ao longo do ano. Dessa forma compreendemos o caráter maleável e mais flexível de uma matriz curricular, o que permite que possamos ajustar nossa proposta de matriz curricular durante o decorrer do ano letivo, ou de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao construirmos nossa matriz curricular, procuramos

---

<sup>13</sup> Neste trabalho temos como objeto de estudo a cultura e a história afro-brasileira, por delimitação do tema de pesquisa. A reflexão acerca das demais etnias existentes na sociedade brasileira não faz parte do escopo desta pesquisa, mas reconhecemos a importância dos estudos sobre os povos indígenas e suas culturas e a integração de conteúdos que contemplem essa temática ao currículo da educação brasileira.

atender ao disposto na LDB, respectivamente no que diz o texto dos artigos 26 e 27 da referida Lei:

**Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

**Art. 27.** Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

**I** - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

**II** - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

**III** - orientação para o trabalho;

**IV** - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (LDB, 1996)

Ao construirmos a matriz curricular da EMEI levando em consideração os artigos acima expostos, corroboramos também para o que determina as DCNEI e a BNCC, já que a BNCC compreende que o currículo referente a educação infantil tem o dever de assegurar os seis direitos de aprendizagem, visando o desenvolvimento das crianças.

Em relação às atividades constantes da matriz curricular, com caráter antirracista, construída na EMEI, algumas atividades se fizeram presentes e constantes, com o objetivo de combater a discriminação e o preconceito no ambiente educacional, são elas: rodas de conversa, vídeos e contos africanos, uso da literatura infantil negra, apresentação e confecção de bonecas negras, o toque como expressão do cuidado e do afeto e também como ferramenta para a valorização estética do negro, como por exemplo o mexer nos cabelos, o uso das artes plásticas e das músicas e o enfoque na alimentação, privilegiando a apresentação de alimentos de origem africana, todas as atividades com caráter lúdico.

A matriz curricular apresentada a seguir configura-se no produto de nossa pesquisa. Se configura num esforço de empreender desde a educação infantil o contato com conteúdos africanos e afro-brasileiros.

Inicialmente através de reuniões remotas, levantamos a importância e a necessidade da EMEI possuir uma matriz curricular (de conteúdos), como um guia de práticas pedagógicas, que contemplasse os conteúdos africanos e afro-brasileiros. Durante a pandemia, fomos reunindo fontes e conteúdos que se encaixavam na realidade dos nossos alunos e que seriam possíveis executar na unidade escolar, respeitando o que determina os documentos legais e inclusive a proposta curricular pedagógica do município de Nova Iguaçu. Meu papel consistia em organizar os grupos de estudos com as discussões que se faziam nas aulas do ProfHistória. A partir das discussões, eu, professores e orientadoras pedagógica e educacional, pesquisamos

práticas e possibilidades antirracistas indicadas para as faixas etárias de nossos alunos e ações educativas que pudessem ser viabilizadas sua execução. Procuramos elencar os conteúdos referentes a ERER (Educação das Relações Étnico-Raciais) de forma que os mesmos possam ser trabalhados de forma corriqueira, no dia a dia do chão da escola. Os conteúdos mais complexos escolhemos trabalhar em projetos, já que o município de Nova Iguaçu, em sua proposta curricular indica os projetos como ferramenta para a construção da aprendizagem, inclusive, a Secretaria de Educação do Município de Nova Iguaçu já possui projetos definidos para toda a rede, que devem ser executados durante o ano letivo, nesse sentido, procuramos adequar os advindos da SEMED/NI aos projetos que constam em nossa matriz curricular/guia de práticas pedagógicas e aos nossos conteúdos e projetos próprios para trabalharmos a questão da Negritude. O resultado final se encontra abaixo. Importa considerar que esse material tem o objetivo de auxiliar professores que atuam na primeira etapa da educação básica, e o seu caráter é propositivo. Ele se configura em uma possibilidade de intervenção pedagógica com caráter antirracista. Seu potencial não se encerra em si mesmo, visto que pode ser melhorado, adaptado às realidades locais e até mesmo servir como material consultivo a novos profissionais que lecionam na educação infantil. Algumas atividades constantes do guia de práticas pedagógicas já puderam, nesse ano de 2022, ser executadas na EMEI, algumas fotos se encontram mais à frente, na seção anexo. Apresentamos nosso produto e salientamos o seu caráter prático, porém, sua construção é resultado direto de profissionais que compreendem a urgência de uma educação antirracista para a promoção de uma sociedade com mais equidade e resultado direto também das discussões teóricas empreendidas no curso do ProfHistória.



**4 MATRIZ CURRICULAR 2022 DA EDUCAÇÃO INFANTIL – EMEI CASA DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO**

AMPARO JURIDICO		CAMPOS DE EXPERIENCIAS	CARGA HORÁRIA				CARGA HORÁRIA ANUAL
			1ºBIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM	
LDB N° 9.394/96	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	O eu, O outro e o Nós	40h	40h	40h	40h	160h
		Corpo, Gestos e Movimentos	40h	40h	40h	40h	160h
		Traços, Sons, cores e Formas	40h	40h	40h	40h	160h
		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	40h	40h	40h	40h	160h
		Espaços, Tempos, quantidades, Relações e Transformações	40h	40h	40h	40h	160h
<b>TOTAL DA CARGA HORÁRIA ANUAL: 800h.</b>							



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**EMEI CASA DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO**

**MATRIZ CURRICULAR/PRATICAS PEDAGÓGICAS – DISCIPLINAS INTEGRADAS/2022**

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMATICOS	PROCEDIMENTOS/ATIVIDADES	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O eu, O outro e o Nós</li> <li>• Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação</li> <li>• Corpo, Gesto e Movimento</li> <li>• Espaços, Tempos,</li> </ul>	<p>(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincando com a música, com o corpo e faz de conta.</li> <li>• Carnaval</li> <li>• Mulher</li> <li>• Verão</li> <li>• Outono</li> <li>• Alimentação Saudável</li> <li>• Dia Internacional contra a Discriminação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar a influência da Cultura Negra no Carnaval com vídeos, instrumentos, marchinhas e etc.</li> <li>• Apresentar a palavra Carnaval, copiar do quadro</li> <li>• Desenhar uma fantasia de carnaval</li> <li>• Falar sobre a importância e a influência da mulher negra na sociedade brasileira, pesquisar na família uma referência feminina</li> <li>• Apresentar imagens e vídeos de mulheres negras destaques na sociedade</li> <li>Solicitar participação da família, por escrito, através das atividades de casa</li> <li>• História pessoal do próprio nome, letra inicial do seu nome, quantidade de letras e explorar o alfabeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação da aprendizagem levará em consideração:</li> </ul> <p><b>Observação de sala de aula:</b> A partir da observação e reflexão do cotidiano da sala de aula, na execução de tarefas e interação dos alunos entre si.</p> <p>Observar, ouvir e registrar crítica e cuidadosamente as</p>

<p>Quantidades, Relações e Transformações</p>	<p><b>(EI03EO07)</b> Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p> <p><b>(EI03CG01)</b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p><b>(EI03CG02)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p><b>(EI03CG03)</b> Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p><b>(EI03CG04)</b> Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p><b>(EI03CG05)</b> Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p> <p><b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais,</p>	<p>Racial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerância</li> </ul> <p>Religiosa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dia Mundial da Água</li> <li>• Dia do Circo</li> <li>• Dia do autismo (02/04)</li> <li>• Bullying</li> <li>• Linguagem de Libras como meio de Comunicação</li> <li>• Páscoa</li> <li>• Dia do Índio</li> <li>• Dia do Livro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades artísticas e artesanato com folhas secas, modelagem, textura e cores</li> <li>• Identificar as características próprias de cada estação climática aqui no Brasil e no Continente africano</li> <li>• Apresentar alimentos originários do continente africano</li> <li>• Diferença entre alimentos saudáveis e industrializados; benefícios das frutas, legumes e verduras; higiene dos alimentos, percepção, textura, cor, sabor e modelagem dos diversos alimentos</li> <li>• Discriminação racial – O que significa? (Vídeos e histórias, identificar ações raciais positivas)</li> <li>• Mito iorubá de criação do mundo</li> <li>• Uso consciente da água</li> <li>• Apresentação da palavra circo</li> <li>• Animais do continente africano que vemos no circo</li> <li>• Atividade circenses e confecção de boliche, músicas de circo para movimentar o corpo</li> <li>• Autismo – O que é? – Características do</li> </ul>	<p>pesquisas da meninada, atividades propostas, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.</p> <p><b>Registro:</b> Utilizar múltiplos instrumentos de registros (diários de bordo, cadernos de anotações, portfólios, planejamento, fotos, vídeos, entre outros recursos que o professor sentir necessidade de utilizar para dar visibilidade as aprendizagens), a partir daí anotar a evolução dos alunos.</p>
---	---	---	---	---

	<p>festas.</p> <p><b>(EI03TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p> <p><b>(EI03TS03)</b> Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> <p><b>(EI03EF01)</b> Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p><b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p> <p><b>(EI03EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p><b>(EI03EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p><b>(EI03EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descobrimto do Brasil e o encontro entre os povos e suas culturas</li> <li>• Brincando com Artesanato, Poesias e Brincadeiras de antigamente</li> <li>• Mãe</li> <li>• Família</li> <li>• Profissões</li> <li>• Meio Ambiente</li> <li>• Reciclagem</li> <li>• Festa Junina</li> </ul>	<p>autismo e de uma pessoa com autismo;</p> <p>Confecção de fita com a cor do autismo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeos e confecção de cartazes, e viseiras sobre Respeito</li> <li>• História do Patinho Feio – tipos de patinhos (surdo, cego, com deficiências físicas e etc.)</li> <li>• Letras iniciais em libras, concomitante com as letras apresentadas e trabalhadas</li> <li>• História e símbolos da Páscoa crista; como se comemora a Páscoa na África</li> <li>• Explorar livros com histórias, lendas e mitos indígenas</li> <li>• Cultura indígena, europeia e africana – aspectos culturais e organização social</li> </ul> <p>Poetas e poesias africanas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Três tipos de brincadeiras africanas; confecção de uma abayomi e seu significado</li> <li>• Apresentar a palavra Mãe; o que significa mãe pra você – Confecção de lembrancinha e apresentação de uma música para a mãe</li> <li>• Importância de se ter Respeito</li> </ul> <p>Tipos de famílias brasileiras e africanas – Quem são os membros da família</p>	
--	--	---	--	--

	<p><b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p> <p><b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p><b>(EI03EF08)</b> Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p><b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p><b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</p> <p><b>(EI03ET02)</b> Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p> <p><b>(EI03ET03)</b> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inverno</li> <li>• Brincando com os sons e a Matemática</li> <li>• Pais</li> <li>• Cultura folclórica brasileira e africana</li> <li>• Brincadeiras Folclóricas</li> <li>• Independência do Brasil</li> <li>• Primavera</li> <li>• Dia da Árvore</li> <li>• Brincando de Cientista e Brincando de Teatro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudes para conservar a escola, função de cada profissional da escola</li> <li>• Os tipos de meio ambientes do continente africano; Cuidado com o meio ambiente – o perigo dos balões; vídeos sobre o perigo das queimadas; dobraduras</li> <li>• Os tipos de climas do continente africano</li> <li>• Reciclagem e sua importância; construção de brinquedos de sucata</li> <li>• Comidas típicas do período junino; influência dos costumes africanos e dos alimentos nas comidas típicas juninas; roupas típicas juninas</li> <li>• Ritmos africanos: batuque, lundu, maracatu e jazz</li> <li>• Apresentação da palavra Pai; Vídeos de papais negros cuidando de seus filhos</li> <li>• Cultura folclórica brasileira e africana; apresentação de 4 lendas africanas: O sapo e a cobra, os tambores africanos, Lenda da Girafa e do Rinoceronte e Ubuntu; Apresentação de danças, parlendas, trava-língua, adivinhas</li> <li>• Influência da Cultura negra nas brincadeiras brasileiras; brincadeiras folclóricas</li> </ul>	
--	---	--	--	--

	<p>questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p> <p><b>(EI03ET04)</b> Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p> <p><b>(EI03ET05)</b> Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p><b>(EI03ET06)</b> Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p> <p><b>(EI03ET07)</b> Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</p> <p><b>(EI03ET08)</b> Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de Animais</li> <li>• Projeto entre mãos e patas: Eu me importo e você?</li> <li>• Criança</li> <li>• Dia da Bandeira</li> <li>• Cultura Africana</li> <li>• Copa do Mundo</li> <li>• Natal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar um brinquedo da cultura africana e confecciona-lo em sucata</li> <li>Roda de conversa sobre a independência do Brasil</li> <li>• Apresentar a palavra primavera; cores quentes, flores de origami</li> <li>• Expor o benefício das arvores; apresentar a história e a lenda do Baobá; pedir fotos das plantas e flores que as famílias tem em casa</li> <li>• Contar a história das três cientistas negra da Nasa nos anos de 1960 que ajudaram na corrida espacial: Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson, através de fotos em roda de conversa</li> <li>• Explorar a localidade onde moram os alunos, como são seus hábitos e sua alimentação</li> <li>• Apresentar animais domésticos e selvagens; Imitar sons e movimentos de animais diversos</li> <li>• Meu animal de estimação; roda de conversas sobre a responsabilidade com os animais, adoção consciente, cuidado, respeito e valorização com os animais; fantoches de animais</li> </ul>	
--	--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"><li>• Direitos das Crianças; como vivem as crianças africanas</li><li>• Construção da nossa identidade: índio, branco e negro – diferenças estéticas e características físicas</li><li>• História da Contribuição da cultura africana: Apresentação de líderes negros</li><li>• Projeto: Você é especial – Valorização do cabelo crespo</li><li>• Histórias: Menina bonita do laço de fita e o Cabelo de Lelê; Confecção do cabelo de Lelê com fitilhos pretos</li></ul> <p>Jogos e brincadeiras africanas de forma coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Modalidades esportivas e jogos coletivos; futebol feminino</li><li>• Apresentação do Mascote da Copa do Mundo 2022 no Qatar</li><li>• Kwanza – o significado do “natal africano”</li><li>• História do Natal Cristão; Confecção de enfeites natalinos para a EMEI; Ensaios para a Cantata de Natal na EMEI</li></ul>	
--	--	--	---	--

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante anos atuando na educação básica, na primeira etapa: educação infantil e nos anos finais: ensino médio, presenciei sempre, dentro das unidades escolares pelas quais trabalho, situações de preconceito e de racismo, ora essas situações ocorriam de forma explícita, ora de forma implícita, onde muitas vezes os envolvidos não percebiam a agressão de cunho racial que praticavam ou que recebiam. Lembro-me também que durante todos os anos em que fui aluna, sofri sempre algum tipo de preconceito relacionado com a cor da minha pele. Acompanhei todos os esforços dos movimentos sociais e negro no sentido de reivindicações e de medidas afirmativas ao povo negro, principalmente no âmbito educacional. A educação tem o potencial de mudar as relações sociais e toda uma cultura excludente. Inclusive quando da promulgação da LDB, em 1996, eu estava iniciando o curso de Formação de Professores, referente ao ensino médio. Como vivi esse período importante da história da educação brasileira, tenho ciência da importância que se configura a promulgação da LDB e seu texto e toda a legislação educacional que dela advieram. Sempre procurei trabalhar em sala de aula com conteúdos que atendessem a demanda prescrita pela Lei nº 10.639/03, porém faltava-me técnica, conhecimento e domínio sobre o assunto que somente são sanados com uma formação docente adequada; muitas vezes, sem me dar conta, reforçava estereótipos e folclorizava toda a história e a cultura de um continente rico, como é o continente africano. Essas inquietações me fizeram querer voltar para a posição de aprendiz. O intuito era que eu me tornasse melhor enquanto profissional. Nesse sentido não temos dúvidas em relação à importância e ao avanço que a legislação para o Ensino das Relações Étnico Raciais representa. Na prática, o cenário se mostra um pouco diferente: a escola enquanto instituição oficial tem a função de promover a construção de um conhecimento tal que ofereça o devido valor à contribuição dos povos africanos na formação da nossa sociedade, mas dentro das paredes da sala de aula observamos formas de manutenção de um racismo estrutural. Em relação às crianças pequenas, situações e interações sociais também são permeadas por preconceitos. Sempre acreditamos que o desenlace para a realização de uma educação crítica e com caráter antirracista teria que começar com as crianças pequenas.

Como agentes sócio-históricos temos o dever moral de lutarmos contra as amarras e opressões que o racismo provoca. Mais do que isso, nossa sobrevivência enquanto povo depende de que lutemos contra a invisibilização e o apagamento de nossa cultura. Nesse



sentido e baseados nas discussões teóricas ao longo do curso do Mestrado Profissional em História é que nossa pesquisa foi idealizada e construída.

Quando pensamos na educação infantil, o senso comum tende a fazer acreditar que as atividades pedagógicas que ocorrem nessa modalidade de ensino envolvem somente brincadeiras, ludicidade, interação e o cuidado; obviamente envolve sim tudo isso, mas também os profissionais - professores e educadores têm um leque amplo de conteúdos que devem ser repassados às crianças pequenas, durante o período em que cursam ou cursarão a pré escola. Esses conteúdos são diluídos em projetos e se relacionam com as várias disciplinas presentes no currículo escolar.

Nosso trabalho, através da pesquisa bibliográfica procurou mostrar a possibilidade de se incluir conteúdos da grade curricular de História, em relação ao estudo de conteúdos africanos e afro-brasileiros, na educação infantil. A educação infantil pode ser entendida como sustentáculo de toda formação básica que o educando recebe no sistema de ensino brasileiro. Inicialmente procuramos amparo legal e através da interpretação do que dizem os documentos oficiais sobre a instauração e o atrelamento da educação infantil à modalidade da educação básica, mostramos ser plausível uma transmissão de conhecimentos pautados no Ensino das Relações Étnico Raciais. Em seguida, analisamos conceitos que consideramos importantes para a construção de uma educação antirracista. A crítica que constituímos ao eurocentrismo e a sua presença no currículo foi de fundamental importância para entendermos o caráter excludente do mesmo e compreendermos também o porquê de muitas vezes a instituição escolar se tornar perpetuadora de um racismo estrutural e mantenedora de uma ordem social tal em que os privilégios sociais e econômicos fiquem restringidos a somente uma classe social, quando na verdade o papel social da escola é outro: segundo Paulo Freire, o papel essencial da escola é pensar, fazer pensar sobre política, sociedade, economia etc., nesse sentido desenvolver as potencialidades cognitivas, físicas e críticas dos indivíduos, tornando os cidadãos participativos e atuantes na comunidade e na sociedade em que vivem. Por esse motivo se fez necessário, neste trabalho, uma seção teórica, que analisasse o significado de identidade negra, de como o nosso povo afrodescendente pensa a sua função social e a sua participação na sociedade em que estamos inseridos, entendendo então nossa postura enquanto agentes históricos, exigindo o reconhecimento que temos direito na construção da história do Brasil. A partir disso, analisamos a pedagogia decolonial, a partir do pensamento de fronteira como sendo uma orientação, um caminho que viabilizara a construção de um ensino antirracista no Brasil.

O produto que propomos como resultado direto da nossa pesquisa, foi a elaboração de uma matriz curricular, baseada na BNCC, com a reunião de conteúdos que consideramos necessários à educação infantil. Reconhecemos o caráter simplista de nosso produto, mas também reconhecemos o seu caráter facilitador e prático ao objetivo que nos propomos. A intenção aqui era o de facilitar o acesso de professores que atuam na primeira etapa da educação básica, ou seja, na educação infantil, a um planejamento anual que tivesse caráter antirracista, mas sobretudo que tivesse praticidade e que fosse de fácil aplicabilidade e de modificação as demandas próprias das realidades de cada localidade e de cada instituição escolar. Compreendemos que um ensino antirracista vai além da proposição de conteúdos africanos e afro-brasileiros, e nesse sentido procuramos ao máximo anexar em nossa matriz curricular conteúdos em que fosse possível trabalhar o significado de vários costumes culturais do povo negro. O planejamento aqui apresentado abre possibilidades para o desenvolvimento dos conteúdos africanos e afro-brasileiros através de vários prismas. Ele leva em consideração as vivências que as crianças pequenas e que tanto professores e outros profissionais educadores já possuem, de forma externa ao ambiente educacional. Como já afirmamos anteriormente, mesmo sendo simplista, nosso produto não se encerra em si mesmo, nossa intenção é que ele sirva como um material inicial de pesquisa para algo mais grandioso que possa ser construído a partir do que propomos.

Concluimos este trabalho cientes de que muitos esforços no sentido de superação do racismo estrutural e do preconceito racial ainda precisam ser realizados. Mas com a consciência de que estamos caminhando, já não nos encontramos mais, enquanto povo negro, onde estávamos anos atrás, porém temos muito caminho a frente até que consigamos estar em "pé de igualdade" com os demais grupos sociais privilegiados. Nossa trajetória sempre foi de luta e continuará sendo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. RODRIGUES, Lays Aires. O Lúdico como recurso didático pedagógico no desenvolvimento da criança na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, Palmas, ano 2, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/66/65%23~:text%3DO%2520L%25C3%259ADICO%2520NA%2520PR%25C3%2589%2520DHIST%25C3%2593RIA%26text%3DNesse%2520per%25C3%25ADodo%2520segundo%2520estudos%2520j%25C3%25A1,muitas%2520vezes%2520a%2520forma%2520l%25C3%25BA dica%25E2%2580%259D.&ved=2ahUKEwiS7vKszKz3AhVyILkGHRrIAEkQFnoECBQQBg&usg=AOvVaw2ns7Te-0EjKS0R2-lpSboy>. Acessado em 24/04/2022.
- AMADEO, Javier. Marxismo e Teoria pós-colonialidade. 6º COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS – CEMARX /UNICAMP – Campinas 3-6 de novembro de 2009
- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*. n. 16. jan/fev/mar/abr . 2001.
- APPLE, Michael W. Tradução de Lilia Loman. *A educação pode mudar a sociedade?*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAUJO, Amílcar Pereira; LIMA, Thayara C. Silva. História Oral, movimento negro e racismo no Brasil. In: GOMES, Angela de Castro (org). *História Oral e Historiografia: questões sensíveis*. São Paulo: Letras e Voz, 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASANTE, Molefi Keti. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, pp. 89-117, maio/ago. 2013.
- BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008. Acessado em 09/03/2022.
- BORTOLUCI, José Henrique. Para além das Múltiplas Modernidades: Eurocentrismo, Modernidade e as Sociedades Periféricas. *PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 16, n. 1, pp. 53-80, 2009.
- CONRAD, Sebastian. What is Global History? Escrevendo e pensando a História globalmente. *Revista Cantareira*, 2018.

EVERTON, Sthênio de Souza. Renovação na historiografia: Martius a voz que clama no deserto. XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH. Natal-RN. 22 a 26 de julho de 2013.

FERREIRA, A. C. C. & PEREIRA, J. K. *Winnicott e o brincar*. Curitiba, 10 set. 2016. Disponível em: <<http://psiqueempalavras.blogspot.com.br/2016/09/winnicott-e-o-brincar.html>>. Acesso em: 22/03/2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord). *Dicionário do ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, 1ª ed.

FIGUEIREDO, Carlos Vinicius da Silva. Estudos Subalternos: Uma Introdução. *Raído*, Dourados/MS, v.4, n.7, jan./jun. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acessado em: 28/12/2022.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Aletria - 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acessado em: 28/02/2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HENICK, Angélica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da Infância no Brasil. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação/PUCPR, 26 a 29/10/2015. Disponível em [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131\\_8679.pdf&ved=2ahUKEwiA6YCPwrX2AhVBXhoKHeiPChIQFnoECAUQAQ&sqi=2&usg=AOvVaw3LW03xHcQE8ZndvLLyB1yg](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf&ved=2ahUKEwiA6YCPwrX2AhVBXhoKHeiPChIQFnoECAUQAQ&sqi=2&usg=AOvVaw3LW03xHcQE8ZndvLLyB1yg). Acessado em 07/03/2022.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. BRANQUITUDE E COLONIALIDADE DO SABER. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 148-161, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/156>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. Tradução de Simone Rezende da Silva, In: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. Buenos Aires. *CLACSO*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2007.

LINO, Tayane Rogeria. O lócus enunciativo do sujeito subalterno: fala e emudecimento. *Anu. Lit.* Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 74-95, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2015v20n1p74>. Acesso em 27/12/2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?* publicada pelo Gepel, Faced/Ufba, 2002, pág. 22 a 60.

MACEDO, A. L. N. A história do eurocentrismo na história intelectual. *rth*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 257–281, 2020. DOI: 10.5216/rth.v23i1.61801. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/61801>. Acesso em: 16 set. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MANOEL, Jones. *O lugar de Marx e Engels na modernidade: raça, colonialismo e eurocentrismo*. Blog da Boitempo, São Paulo, 20/07/2020. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2020/07/31/o-lugar-de-marx-e-engels-na-modernidade-raca-colonialismo-e-eurocentrismo/> . Acesso em: 12/10/2021.

MELLO, Ricardo Marques de. Como se deve escrever a História: Carl Martius no século XIX e os editais do Programa Nacional do Livro Didático. *Rev. hist. comp.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 65-83, 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes lúdico. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/ludico/>. Acesso em: 27 de set. 2020.

MIRANDA, Claudia; ARAÚJO, Maria Helena Marques de. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. *PERSPECTIVA. Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 378-397, abr./jun. 2019.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete et al (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA, Thiago Henrique (org). *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares*. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2021.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. *movimento-revista de educação*, n. 12, 18 dez. 2013. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2020/05/a-identidade-negra-como-busca/> . Acessado em 28/02/2022.

MUNANGA, Kabengele. *Todos no mesmo barco!* Colóquio Internacional Tolerância e Direitos Humanos: Diversidade e Paz. Fflch Diversitas. 2009. Disponível em <https://diversitas.fflch.usp.br/todos-no-mesmo-barco-kabengele-munanga> . Acessado em 20/02/2022.

NICOLLAZZI, Fernando. Culturas do passado e eurocentrismo: o périplo de Tlaloc. In: AVILA, Arthur Lima de; et al (org.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória, Editora Milfontes, 2019.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58-76, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79002> . Acessado em 15/04/2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

ORSO, José Paulino. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 15 ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROBLES, Filipe. *What is Global History?* Resenha Crítica. 01/01/2018. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/historia/what-is-global-history/> . Acesso em 27/12/2021.

ROCHA, Luiz Carlos da Paixão. Lei nº 10.639/03: Desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org). *Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei nº 10.639/2003*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Tradução: Maria Aparecida Baptista. *Currículo, cultura e sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Kelly Nunes Caetano de. *A importância do lúdico na infância*. Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia. v.3, 2015, p. 166-187. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/download/276/249%23::~:~:text=3DPara%2520VIGOTSKI%2520\(2007\)%252C%2520o,desejos%2520n%25C3%25A3o%2520s%25C3%25A3o%2520satisfeitos%2520imediatamente.&ved=2ahUKEwj1pZybgNv2AhVWg5UCHQ6kCGIQFnoECAQQBg&usg=AOvVaw3Z8uEZ3Oo3LE\\_eOCmxMP5R](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/download/276/249%23::~:~:text=3DPara%2520VIGOTSKI%2520(2007)%252C%2520o,desejos%2520n%25C3%25A3o%2520s%25C3%25A3o%2520satisfeitos%2520imediatamente.&ved=2ahUKEwj1pZybgNv2AhVWg5UCHQ6kCGIQFnoECAQQBg&usg=AOvVaw3Z8uEZ3Oo3LE_eOCmxMP5R) . Acessado em: 22/03/2022.

SPIVAK, Gayatri. Tradução de Patrícia Silveira de Farias. Quem reivindica alteridade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e Impasses: O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

8ª Conferência Latino-Americana e do Caribe sobre Ciências Sociais. Tema: As lutas pela igualdade, justiça e democracia em um mundo turbulento. Disponível em: <https://www.printfriendly.com/p/g/8hqFCU> . Acesso em 25/09/2021.

## LISTA DE DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 28/09/2020.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 28/09/2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em 28/09/2020.

RIO DE JANEIRO. Documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Deliberação CEE N°373, de 08/10/2019. Disponível em: <https://rj.undime.org.br/noticia/29-01-2020-16-03-documento-de-orientacao-curricular-do-estado-do-rio-de-janeiro-educacao-infantil-e-ensino-fundamental>. Acessado em 28/09/2020.

Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

**ANEXO A – Projeto Político Pedagógico da Emei Casa da Criança de Miguel Couto**

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CASA  
DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO  
RUA SÃO PEDRO, 301, MIGUEL COUTO, NOVA IGUAÇU,  
CEP 26.150-398 INEP: 33060673 UNIDADE ESCOLAR DE  
Nº103

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL CASA DA CRIANÇA DE MIGUEL COUTO**

NOVA IGUAÇU

2020



**Diretor Geral da Unidade**

Marcele Pontes da Silva

**Diretora Adjunta**

Fabiana de França Cassiano

**Equipe Pedagógica**

Jalila Fernandes Pimentel

Fabiana Marques de Sousa

Ana Cláudia Bouguignon

Joseli Alves da Silva

Rafael da Silva dos Santos

Luci Teixeira de Souza

Kelly Cristina Lopes de Lemos

Elisabete de Assunção

Analissa Marques da Silva

**Equipe de apoio**

Raymundo Rodrigues Leitão

Ana Maria Correa da Silva

Nova Iguaçu

Fevereiro de 2020

## SUMÁRIO

### **1. Introdução**

### **2. Histórico**

### **3. Diagnóstico**

### **4. Fundamentação Teórico Metodológico**

### **5. Espaços/tempos e Rotinas**

### **6. Organização Curricular:**

#### 6.1. Parceria Família Escola

#### 6.2. Planejamento

#### 6.3. Campos de Experiências

##### 6.3.1. Eu, outro, e o nós

##### 6.3.2. Corpo, gestos e Movimentos.

##### 6.3.3. Escuta, fala, Pensamento e Imaginação

##### 6.3.4. Traços, sons, cores e Imagens

##### 6.3.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

### **7. Estrutura e Funcionamento**

### **8. Avaliação**

### **9. Considerações Finais**

### **10.Referências**

### **Anexos**

### **Programas e Projetos**

## 1. Introdução

O presente Projeto Político Pedagógico tem o intuito de registrar e apresentar o trabalho pedagógico executado na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança de Miguel Couto. Neste texto está conjecturada a reflexão do trabalho por parte dos profissionais da unidade, que em vários encontros ao longo de ano de 2020, discutiram o trabalho pedagógico com a criança pequena mediante os diversos documentos de referência ao trabalho com a faixa etária de 4 e 5 anos, sejam eles nacionais ou municipais. Assim, todas as orientações de trabalho aqui registradas estão pautadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, parecer CNE/CEB 2009), a Base Nacional Curricular Comum (Lei 13.145, de 16.02.2017), Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/08; que versam respectivamente sobre a obrigatoriedade do ensino de conteúdos Afros e Afro-Brasileiros e Indígenas no sistema educacional brasileiro e na Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil Municipal (2019) entregue às unidades no início de 2019.

De acordo com a própria LDB, em seu artigo 29,

A educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Visando o desenvolvimento integral, esta unidade de educação se empenha num trabalho voltado a propiciar diversas experiências que ao longo dos dois anos de atendimento às crianças matriculadas, as mesmas tenham oportunidade de desenvolver-se e conhecer o mundo a sua volta. Para tal, a dinâmica de trabalho se pauta nas interações e brincadeiras, como aborda a resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (DCNEI), no artigo 9º ao dizer que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras”.

Assim, este documento segue como aporte ao trabalho Pedagógico da Unidade, elaborado ao longo de reflexões e diálogos, numa construção coletiva, garantindo que seja reflexo de um trabalho conjunto. Este processo legitima a proposta escolar, como é intensão do PPP e serve então como norteador de todos os trabalhos organizados nesta unidade com as crianças pequenas.

## 2. Histórico

A educação da criança pequena tem um percurso histórico que perpassa a história geral. A concepção de criança, o papel da Educação, tudo está atrelado a caminhada que a Educação Infantil tomou ao longo dos anos. Pensada inicialmente para atender aos filhos

de mulheres trabalhadoras, teve seu reconhecimento enquanto segmento da educação, direito das famílias e dever do estado na constituição de 1988, quando diz que a Educação Infantil é um compromisso do Estado com a Educação. Esse direito ainda foi reforçado no estatuto da criança e do adolescente em 1990 e mais tarde consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 208, parágrafo IV, como primeira etapa da Educação Básica.

Esse reconhecimento é um legado de movimentos em prol da educação da Criança pequena e que vem sendo reforçado, mas que ainda requer militância para garantir a qualidade do mesmo. Diante desse percurso, as concepções sobre o trabalho com a criança pequena e os papéis dos adultos envolvidos nela vem sendo foco constante de análises, discussões e mudanças, buscando práticas que tenham compromisso com o desenvolvimento das crianças. Diante do direito garantido e da responsabilidade dos municípios em oferecerem e gerirem a Educação Infantil, como garante a LDB, algumas mudanças ocorreram na organização da gestão da educação.

Em nosso caso, a Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança de Miguel Couto, tinha seu prédio e gestão sob responsabilidade do estado até 2009. Assim, a EMEI casa da Criança é uma instituição municipalizada, fundada em 14 de julho de 1995, sob administração do Estado, que passou à administração municipal em 2009, quando funcionários do município chegaram à unidade, dos quais alguns ainda atuam até o presente momento. Naquele momento haviam 4 professores (Leila, Joseli, Simone e Sirlene Souza) sob a direção de Laís e Yone). Mais tarde a professora Luci veio integrar a equipe de professores e a professora Lúcia veio integrar a direção, mediante o falecimento da professora Yone. Naquele momento foi necessário pensar de forma breve sobre o trabalho pedagógico, visto que toda a equipe estava começando o trabalho na unidade já em abril do ano de 2009. Assim, as propostas e organizações foram num curto prazo de tempo, em virtude da necessidade de atendimento imediato e da organização dos documentos da unidade. No ano de 2014 a direção da escola sofreu mudanças e a professora Josiane Ribeiro Alves e Luciana Rangel iniciaram um trabalho na direção da unidade. No mesmo ano começou uma luta em prol da reforma ou reconstrução de prédio para a unidade em vista das condições estruturais do prédio, no entanto, entre a busca de autorizações junto ao Estado do Rio de Janeiro para alteração no prédio e organização financeira da prefeitura, a obra só foi iniciada em 2019. No ano de 2017, a gestão e a equipe técnico-administrativa passou a ser formada pelos seguintes funcionários: diretora geral, Marcele Pontes da Silva; diretora adjunta, Fabiana de França Cassiano, Orientadora

Pedagógica, Jalila Fernandes Pimentel, Orientadora Educacional, Fabiana Marques de Souza, professores: Ana Claudia, Rafael, Luci e Joseli.

Atualmente, no ano de 2022, a EMEI ainda se encontra em obras. Ainda em 2014 a matrícula na Educação Infantil pré-escolar passou a ser obrigatório, o que trouxe alguns efeitos à organização dos municípios, o que tornava ainda mais preciso a reforma e ampliação da unidade, visto que o município necessitava aumentar seu atendimento, nossa unidade já atendia exclusivamente essa faixa etária devido a sua capacidade de atendimento. Cabe salientar aqui que, desde sua municipalização, a capacidade de atendimento da EMEI permanece sendo de 100 alunos, cumprindo o determinado pela portaria de matrícula do Município de Nova Iguaçu, que recomenda que 25 alunos, ao todo, compunham uma turma de educação infantil. Nesse caso, possuímos duas turmas de Infantil Quatro anos, divididas em turmas A e B; e duas turmas de infantil cinco anos, divididas também em turmas A e B.

Esse Projeto Político Pedagógico foi elaborado ao longo de 2020 quando nossa equipe esteve integrada pelos professores Joseli, Rafael, Ana Cláudia, Luci, Analissa (professora de planejamento), pela Orientadora Pedagógica Jalila, Orientadora Educacional Fabiana Marques, diretora geral Marcelle e diretora adjunta Fabiana.

### **3. Diagnóstico**

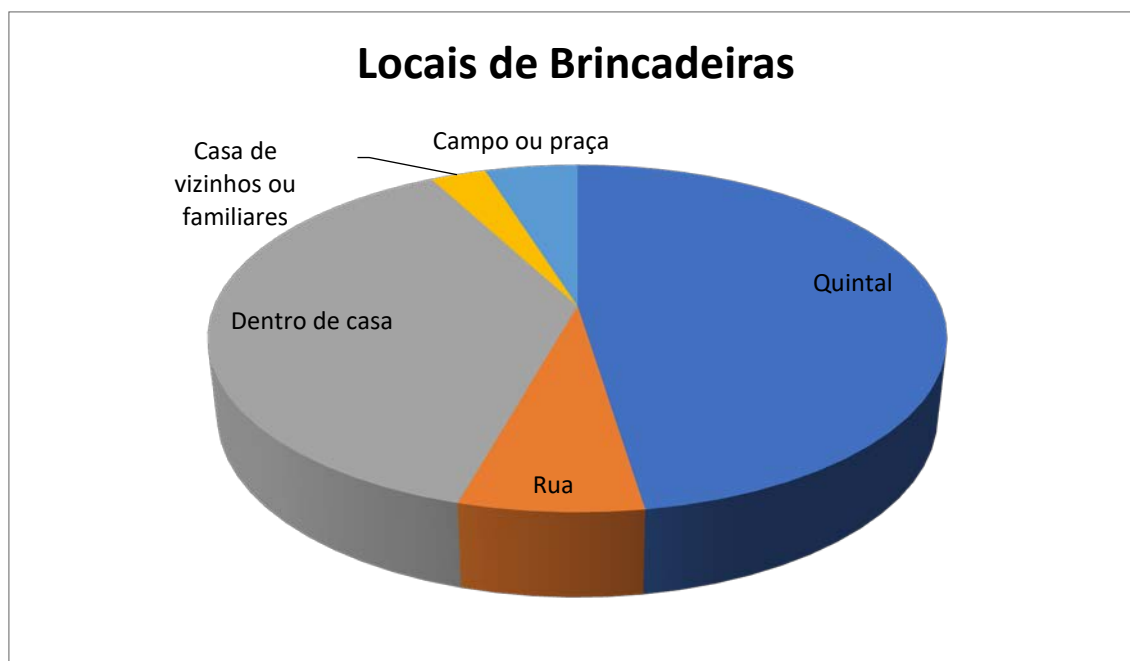
O bairro onde está localizada a unidade se trata de um local residencial e comercial, uma zona urbana, mas muito próxima da zona rural. Tal característica propicia às crianças vivências que envolvem o comércio, a locomoção por várias formas de transporte, os problemas urbanos, como poluição e divisão de espaços, o esgoto, ao mesmo tempo que presenciam as questões do meio rural, como a presença constante de animais da fauna local, o acesso a espaços com parte de nossa flora tropical, as formas de transporte utilizadas no meio rural, etc. Essas características do entorno da unidade possibilitam um trabalho pedagógico que envolve as problemáticas, as riquezas e as relações nesses diversos espaços.

Neste trabalho, é importante conhecer um pouco da composição familiar das crianças e como estas se estruturam em sua organização e sobrevivência, estes dados nos auxiliam no planejamento pedagógico com vista a perceber as experiências que os pequenos têm e a compreender suas formas de olhar o mundo a sua volta. Para entender um pouco deste contexto foi aplicado um questionário em apoio às sondagens diárias através de diálogo com as famílias.

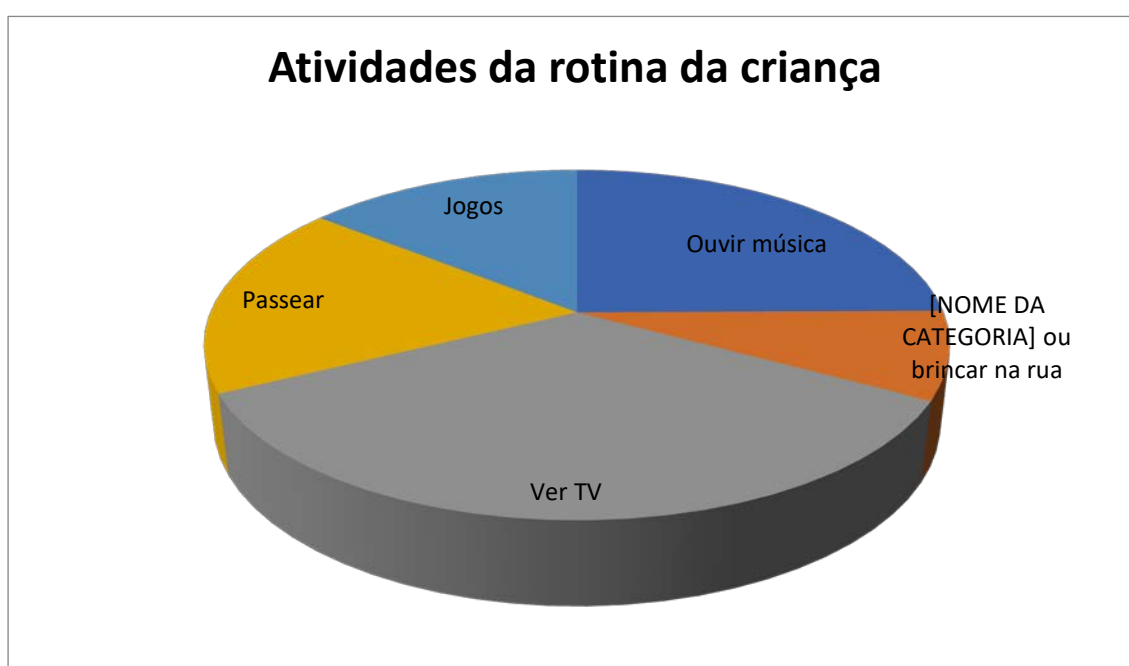
As crianças atendidas pela unidade têm famílias de porte médio, com 4 a 5 pessoas em média, que em sua grande maioria, compõem-se de pai, mãe e irmãos, mas há um número significativo de famílias tendo a mãe como única responsável do lar. A idade entre os responsáveis varia de 18 a 67 anos, mas em média fica entre os 25 e 35 anos. Em média, metade das figuras maternas da casa se ocupam de atividades do lar e as demais trabalham no setor de prestação de serviços, composto basicamente pelos serviços domésticos e de beleza, algumas ainda se ocupam do comércio. Quanto a escolaridade, cerca de metade das mães tem Ensino Fundamental, completo ou incompleto e outra metade Ensino Médio completo ou em curso. As figuras paternas trabalham em sua maioria no setor de prestação de serviços, em atividades como Motoristas ou auxiliares do mesmo, no trabalho de construção e no comércio. Em sua maioria estes responsáveis tem o Ensino Fundamental, completo ou incompleto.

É importante entendermos também o papel que essa unidade exerce na comunidade. Pelos diálogos e respostas aos questionários percebemos que há uma expectativa de atuação da unidade junto a formação moral da criança, visto que os pais destacam a forma como a escola colabora com a formação da criança diante de regras e do convívio sociocultural. Sobre o trabalho realizado há grande destaque para o desenvolvimento que a criança apresenta na forma de se expressar oralmente, de dialogar diante de suas necessidades e lidar com o próximo no dia a dia.

A rotina das crianças nos auxilia para compor um planejamento que tenha nas experiências vividas um aporte para propor experimentos diversos, construindo conhecimentos sobre o mundo. Sobre os locais que as crianças ocupam para as brincadeiras o gráfico abaixo apresenta as repostas do questionário:



Sobre as atividades que fazem parte do dia a dia das crianças nessa comunidade segue o gráfico abaixo:



#### 4. Fundamentação Teórico Metodológico

O presente PPP indica seguir a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu, do ano de 2019. Seguir linha de Proposta Pedagógica do Município, para o que propõe o documento em relação a Educação Infantil.

A Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu se inspira na concepção humanista dos indivíduos e em suas relações interpessoais. Nesse sentido orienta que a aprendizagem deve desenvolver as múltiplas habilidades, com ênfase na natureza autônoma do estudante. Dessa forma:

partindo de uma visão contextualizada e interdisciplinar sobre a construção dos conhecimentos, apoiando-se em dinâmicas dialogais e dialéticas das inter-relações, permitindo a plena formação do indivíduo enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna.

Ao dialogar com o Artigo 6º da LDBEN nº 9.394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Proposta desenha um modelo educativo pautado na ética, na política e na estética, estimulando a todos os envolvidos a se tornarem capazes de ponderar normas sociais que fundamentem direitos e deveres, fomentando a preocupação com princípios sustentáveis de convivência, tendo a urbanidade como guia para relações interpessoais equilibradas, antidiscriminatórias e propensas à vivência cidadã dos alunos no espaço escolar e para além dele.

Infere-se que, dessa maneira, estimularemos a formação integral dos alunos, encorajando-os ao desenvolvimento de habilidades diversas, buscando a harmonia entre as dimensões afetivas, psicomotoras, cognitivas e sociais, aliando o conhecimento científico à formação humana. Um projeto educativo voltado à coletividade tem como objetivo a independência das classes populares, em que não se pode esquecer a função da escola pública em se estruturar nos parâmetros democráticos, cedendo espaço e reconhecendo as diversidades que se encontram em seu interior, reflexo das interações e inter-relações presentes nos contextos que a cercam. (Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu, 2019. P. 14)

Ante ao exposto, cabe ao adulto, sendo professor ou em outra função pedagógica, atuar no papel de quem media as experiências diversas que se propõe ou constroem com o grupo de crianças. Nesse papel se torna importante a ação de estar com as crianças, participando, brincando com elas, visto que também é necessário aprender a brincar, pois a própria brincadeira é um conhecimento acumulado pelo ser humano, que se faz de diferentes formas nas inúmeras composições culturais existentes pelo país e pelo mundo, levando em consideração a concepção de infância, concepção de criança, concepção de educação e a criança como produtora de cultura.



## 5. Espaços/tempos e Rotinas

Compreendemos que a organização espaço temporal se constitui como parte fundamental no currículo da Educação Infantil. Através de sua estruturação possibilitamos formas diversas e flexíveis de contato da criança com a rotina, propiciando condições de que esta possa, através de interações e brincadeiras, ressignificá-la em seu cotidiano. Assim, a proposta é de que no dia-a-dia, haja uma movimentação pelos vários espaços internos e externos da unidade, buscando a organização que melhor permite os diferentes propósitos das atividades. A organização do ambiente deve ser pensada com o propósito de acolher e estimular a participação e exploração do mesmo, portanto, há uma lógica de organização que leva em consideração as categorias de elementos e os usos feitos pelas crianças e adultos. Há uma preocupação em dispor os materiais e reorganizá-los com frequência, de forma que haja autonomia em seus usos e possibilidades de criação. Os mobiliários nos servem como instrumentos de organização de espaços semiestruturados, que propõe que as interações e atividades aconteçam em grupo, de forma que as trocas entre sujeitos sejam sempre eixo das ações. Considerando que para que este seja um espaço que privilegia as interações e brincadeiras e que acolha adultos e crianças nele, são pensadas diferentes adaptações, visto que a unidade se trata de uma construção antiga, com condições já bastante precárias e com desconforto térmico constante.

Apesar de antiga, esta unidade escolar tem uma peculiar característica estrutural, pois é construída com portas que dão acesso tanto a área externa do parquinho quanto do gramado, localizado na parte de trás da escola, que se tornam um convite ao espaço externo. Essa característica lança um convite diário a explorar o exterior da UE, motivando ações das próprias crianças que, com frequência se emancipam durante as brincadeiras indo além das limitações de espaços inventadas pelo homem.

O espaço externo, composto por um gramado amplo, calçadas com mesas e cadeiras e o parque com uma árvore, se torna espaço vivo, onde se elabora diferentes organizações, servindo aos sujeitos da flexibilidade que este espaço proporciona. Assim, é parte da rotina a interação entre os diferentes pares, que envolvem crianças e adultos nos vários espaços, pois logo os pequenos se apropriam e compreendem como eles podem ser explorados. As áreas internas e principalmente a área externa é vista pelos sujeitos da unidade como propiciadora de ações pedagógicas que tem no corpo a principal ferramenta para exploração de mundo. Com espaço externo amplo e gramado, é lá que acontecem atividades que vislumbram a movimentação, entendendo aí tanto aquele que acontece de forma espontânea, como aqueles

promovidos de forma sistemática envolvendo a dança, os jogos, as brincadeiras, o faz de conta, as representações e etc.

O refeitório e cozinha também são espaços que promovem vivências interessantes. Além de ser o ambiente principal de abordagem da alimentação, cientes de sua importância do ponto de vista biológico e social, também é visto como propício a realização de parcerias com os componentes que ali trabalham e com as famílias para compor atividades que integram os projetos da unidade. Através dessas ações cria-se mais oportunidades de aproximação da relação família-escola, bem como do conhecimento de alimentação da cultura local.

As rotinas da unidade são, portanto, um ponto de negociação, através do planejamento e da avaliação dos usos é possível perceber os interesses e demandas expressos por todos, tornando os espaços, lugares com diferentes significações e assim especiais para as diversas experiências.

## **6. Organização Curricular:**

Compreendemos toda experiência vivida no espaço tempo da unidade escolar como parte de uma organização pedagógica, que se dá desde a estrutura básica de funcionamento da escola, passando pelas interações com os diferentes profissionais e chegando às propostas sistemáticas de construção de conhecimento. Entendemos também a criança como protagonista de suas vivências e construção de conhecimentos nesse cenário, assim, o trabalho deve ter por base os anseios e interesses das mesmas, construindo uma proposta de trabalho que se faz na relação entre esses anseios e os bases de conhecimento cultural construídos pelo ser humano. Temos por propósito através disso proporcionar várias experiências que perpassam os vários campos do conhecimento humano, adaptando as estratégias as especificidades e demandas do grupo.

Assim, o trabalho pedagógico da unidade deve ser organizado em forma de projetos, pensada coletivamente pela equipe, a partir de uma estruturação que procura compor-se com base nos objetivos da Educação Infantil expressos em documentos curriculares Nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96 – Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular em sua parte pertinente a essa faixa etária (Brasil, 2017). A partir desses e em diálogo com projetos sugeridos ou estruturados pela Secretaria Municipal de Educação, bem como com os interesses e necessidades expressos pelas crianças atendidas na unidade,

serão construídas propostas com eixos temáticos, ou seja, projetos, que por sua vez serão abordados em cada grupo segundo necessidade demonstrada pela turma.

Com base nas brincadeiras e interações, as propostas serão construídas e reconstruídas de forma constante, entendendo que a avaliação é um processo contínuo, a partir do qual podemos dar prosseguimento ao trabalho. Cabe ressaltar que as particularidades da comunidade escolar e a participação da família são pontos importantes na avaliação e construção dessas propostas.

### **6.1. Parceria Família Escola**

É necessário ao trabalho pedagógico a busca por entender a realidade das famílias que se relacionam com a escola através das crianças. Essa busca pode fortalecer a relação entre instituição familiar e educacional, a fim de que ambas, a partir de suas respectivas responsabilidades, possam dialogar em prol do desenvolvimento integral da criança. O estreitamento dos laços entre escola e família serve ao propósito de ver a unidade escolar como uma organização que tem ação complementar a da família. Em busca de ter essa relação clara, a unidade tem por propósito promover ações em que a família possa perceber-se como agente importante e ativa nas ações da escola, seja pela participação nos conselhos escolares, seja na discussão de situações vividas na unidade, nas culminâncias de projetos e na participação direta, segundo condições de cada um, das experiências propostas às crianças. Assim, são parte das ações, culminâncias com exposições, oficinas e dinâmicas; reuniões oficiais e extraordinárias, diálogos individuais entre os profissionais da unidade e os pais de forma diária.

É intenção dos profissionais buscar diálogo, sempre que possível e viabilizado pelos órgãos competentes, promover parcerias com a secretaria de saúde e outros órgãos em prol de complementar as ações visando o pleno desenvolvimento das crianças.

### **6.2. Planejamento**

Qualquer atividade precisa ser planejada, assim, é necessário tempo de pensar e repensar as ações pedagógicas e buscar estratégias em prol dos objetivos educacionais. O planejamento é expressão do que é considerado pertinente aos objetivos do trabalho. Tendo como base principal o calendário anual, enviado pela secretaria municipal de educação e

considerando a faixa etária atendida pela unidade que abrange os 4 e 5 anos. Esta escola tem um contato de 2 anos com cada criança e seus familiares. Diante disso, estabelecemos uma organização que considera o calendário anual e o período que a criança estará na unidade, explicitando a movimentação das diferentes épocas do ano e os objetivos pedagógicos para que seja possível programar e desenvolver as atividades da rotina. Entendemos que o planejamento, seja anual, semestral, por projetos e ou semanal, se trata de um instrumento flexível e que, portanto, está submetido às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Ao elaborarmos um planejamento consideramos os campos de experiências, as áreas de conhecimento e o desenvolvimento infantil; os recursos disponíveis; a variedade de atividades possíveis de serem propostas nos espaços internos e externos; a rotina diária; as possibilidades de trabalho dos grupos e da unidade em grande grupo; as subjetividades de cada criança; as características do grupo; a organização social que se deseja construir e o equilíbrio das ações no espaço tempo.

A Secretaria Municipal de Educação tem mantido o hábito de, junto a Superintendência de Educação infantil, elaborar projetos anuais ou semestrais a partir dos quais são construídas as propostas de experiências dessa unidade. Assim, ao elaborar o planejamento do ano partimos de um tema comum que será base para subdivisões temáticas combinadas em reunião pela equipe no início do ano ou a cada semestre. Essas temáticas por sua vez serão planejadas em acordo com a demanda de cada turma ao longo da exploração do tema. Para tal alguns questionamentos devem nortear o trabalho ao longo do ano como: O que não deu certo? O que pode ser feito diferente? O que deu certo? O que surgiu de novo e como lidar? Que desdobramentos futuros podem haver? De que forma as crianças estão vivenciando as propostas? De que forma podemos registrar as vivências? De que forma o adulto pode intervir para enriquecer a experiências propostas? De que formas as temáticas abrangem os vários campos do conhecimento humano? De que forma explorar essas várias áreas a partir dos temas dos projetos?

O planejamento semanal é feito por cada professor em consonância com o que é planejado com a equipe, porém considerando as experiências já vividas pelo grupo de crianças e as possibilidades que a temática ainda permite construir.

A necessidade de tempo para o planejamento tem sido foco de discussão não só dessa unidade, mas por toda a educação nacional. Um trabalho pedagógico de boa base precisa ser planejado de forma individual e em grupo e requer tempos-espacos para tal. A equipe procura se organizar dentro das possibilidades oferecidas pelo calendário anual e orientações da

Secretaria Municipal de Educação, mas é importante enfatizar a importância da organização de espaços de tempo suficientes para que o planejamento seja concernente às necessidades do trabalho, inclusive considerando a perspectiva de 1/3 de atividades de planejamento conforme menciona a Lei 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, que na composição da jornada de trabalho deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para o desempenho de atividades escolares e 1/3 destinado ao planejamento das aulas e atividades.

### **6.3. Campos de Experiências**

A organização curricular da Educação Infantil se dá de forma muito peculiar, já que deve estar embasado nas brincadeiras, interações e experiências. Temos como referência aqui, quatro documentos de base para a organização do trabalho, sendo três deles nacionais e um municipal, que se tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2017), em sua parte referente a Etapa da Educação Infantil, a Lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e a Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil (2019) do Município de Nova Iguaçu. Baseado nesses documentos, organizamos a estruturação curricular da unidade por campos de Experiências, sendo eles: Eu, outro, e o nós; Corpo, gestos e Movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes eixos, no entanto, são apenas uma organização didática para refletir sobre cada aspecto de desenvolvimento dos pequenos, pois o objetivo é pensar o desenvolvimento da criança em sua forma integral. Assim, cada eixo abordado perpassa as ações pedagógicas do dia-a-dia da unidade, cercando as diversas atividades propostas pelos professores e demais funcionários no cotidiano ou em projetos temáticos.

#### **6.3.1. Eu, outro, e o nós**

Entre os compromissos com a formação do ser humano, temos por propósito que a criança compreenda a necessidade de lidar com o outro de forma ética e amorosa, considerando as especificidades que constitui cada ser. É através das interações, pelo contato com o outro que nos constituímos, que compreendemos o mundo e nos construímos enquanto sujeitos. Assim, as práticas de trabalho que tem por propósito vários momentos de expressão e interação possibilitam momentos de trocas de experiências entre crianças e adultos, em que os

sujeitos tem oportunidade de colocar suas experiências e aprender com as experiências do outro, permitindo o contato no dia a dia com diferentes percepções e modos de ver o mundo. Isso é parte de construção do conhecimento de si e do outro, levando a percepção das várias possibilidades de estabelecer parcerias e compartilhamento que cerca as relações humanas. Para a criança, a troca de experiências através das interações e brincadeiras permite que compreenda o que constitui as relações sociais e que possa refletir sobre formas éticas de estabelecer essas relações, problematizando pontos de vista, e aprendendo a lidar com conflitos que podem se estabelecer diante das diversas forma de olhar.

É propósito da equipe da unidade pensar cotidianamente formas de abordar as diferenças, exaltando as diferentes características existentes, tanto no grupo de crianças da turma como de outros grupos sociais ou diferenças que não estão necessariamente representadas no grupo. Assim, a abordagem das especificidades de pessoas com deficiências, a problematização de estereótipos impostos pela mídia e mercado, a valorização das características e manifestações culturais de grupos indígenas e pessoas afrodescendentes, visam a formação de sujeitos que compreendam a diversidade que compõem a sociedade e valorizem esta riqueza. Propiciar diferentes experiências com brinquedos e brincadeiras, quebrando padrões de brinquedos de menino e menina, tratando das relações entre homens e mulheres com igualdade e parcerias, visam colaborar no propósito de relações igualitárias, sem distinção de gênero nos diferentes grupos sociais.

Em prol destes objetivos o trabalho será construído com estratégias que estimulem as crianças, inclusive aquelas com resistência ou dificuldades de se expressar, em partilhar as experiências. Assim serão cotidianos propostas de atividades com convite as rodas de conversa, uso da fantasia, fantoches, a assumir papéis onde expressam seus pensamentos, anseios e partilhem com os amigos formas de ver e entender situações sociais.

### **6.3.2. Corpo, gestos e movimentos**

Entendendo que os sujeitos se desenvolvem e constituem de forma integral, de forma inteira entre corpo e mente, olhamos para o trabalho pedagógico junto a Educação Infantil como uma composição dinâmica de movimentos e expressões. A criança na faixa etária de 4 e 5 anos tem em seu corpo o principal instrumento para produção de saberes, através das brincadeiras com gestos e movimentos ela se apropria e produz conhecimentos. Assim, entendemos que o corpo se trata de uma fonte de sentimentos, de produção de culturas e identidades. Sendo assim, o corpo não pode estar estagnado, engessado, ele deve ser

explorado na produção de linguagens, na utilização de sons, músicas, danças, teatro, brincadeiras, faz de contas, mímicas, e outras tantas experiências que revelam através do corpo as expressões humanas e a produção de conhecimento. O corpo também é para a criança uma forma de percepção e demarcação do espaço e tempo nos seus usos sociais, que possibilita mecanismos de desenvolvimento da autonomia, afeto e solidariedade. Assim, tais experiências auxiliam na harmonia do corpo em relação com o espaço, em suas ocupações e sua interação com o outro no uso dos mesmos.

Algumas experiências são marcantes para o trabalho com o corpo, assim, o trabalho da unidade tem por propósito construir a organização pedagógica propiciando situação diversas de uso do mesmo. Os circuitos de movimentos e as gincanas cooperativas e competitivas são formas diretas de expressão corporal que nutrem os planejamentos envolvendo todo o espaço externo da unidade. As experiências artísticas se revelam nas ações diárias. Em atividades que envolvem expressões teatrais, no uso da caixa de fantasias e na teatralização, as histórias tomam forma através da expressão corpórea permitindo uma experiência textual que perpassa a verdadeira expressão humana do mundo da escrita. Os movimentos com músicas e danças, através de bailes e conhecimentos de diferentes ritmos de nossa cultura se tornam significativos quando é possível a criança.

A construção de conhecimento de mundo se dá na exploração dele, através do movimento, no contato com o outro. Assim, é importante que o corpo seja entendido como fonte principal de experiências diversas e consequente desenvolvimento dos sujeitos.

### **6.3.3. Escuta, fala, pensamento e imaginação**

Entendemos junto a Vygotsky que o ser humano é dotado da capacidade de comunicar-se, de fazer uso da linguagem a fim de interagir com o outro e na própria organização do pensamento. No trabalho com a criança pequena a abordagem da linguagem é múltipla, visto que é importante que o sujeito construa sua capacidade de entender e fazer uso das diferentes linguagens existentes. Nesse trabalho é primordial buscar uma escuta sensível, com valorização do que a criança nos apresenta sobre suas experiências em suas diferentes formas de se manifestar. Com a escuta, possibilitamos um caminho de ajudar a criança na expressão do que precisa e na organização do próprio pensamento.

As rodas de conversa são momentos reservados especialmente a essa escuta, ainda que seja necessário um exercício ininterrupto da mesma. Nos diálogos sistemáticos com o grupo é possível dedicar um tempo a expressão de cada um, inclusive daqueles que preferem observar

e pouco se pronunciam durante outras atividades, pois há um estímulo a ter autonomia para se colocar verbalmente diante do grupo. Para que tal objetivo seja alcançado, a roda visa uma conversa que vai além de ter a professora ou professor como principal elemento, esses sujeitos serão mediadores de um diálogo em que as crianças possam se expressar para todos e entendam também a necessidade de ter uma escuta atenta a ouvir os amigos e entender os turnos da fala, compreendendo a comunicação verbal como forma de nos fazer compreender e também compreender o outro. Portanto, a roda é um momento em que os sujeitos sejam desafiados na fala e escuta, tomando por princípio a necessidade do ser humano em ter domínio e autonomia no uso da palavra oral. Na roda ou fora dela, cantar e contar histórias, são formas de expressão humana muito ricas em significados e repertórios, que propiciam expressões que relacionam realidade e fantasia e que representam parte das muitas formas do ser humano fazer uso da linguagem oral, compondo dessa forma parte das experiências que podem ser propostas nas rodas.

O ser humano tem a capacidade de usar as diferentes linguagens existentes na expressão de seus pensamentos, sentimentos, necessidades, anseios e etc., no dia a dia da unidade escolar estas linguagens devem estar presentes, como estão na sociedade. Assim, a linguagem das artes, da música, do corpo, da narrativa, da leitura e da escrita são parte do currículo da unidade, compondo diferentes formas de expressão e construção do pensamento e devem ser vividas em contextos e usos, sem tornar seu uso estagnado. Essa afirmativa expressa a preocupação de que a leitura e escrita não tome um espaço que afaste as outras formas de expressão, além do intento de que sejam tomadas em seus usos, como forma de que a criança compreenda a função da leitura e escrita na sociedade, tanto quanto a função das outras formas de expressão.

Apesar de termos nesse documento uma parte referente às artes, é importante destacar que elas são uma forma de linguagem que abordam a escuta, fala, imaginação e pensamento, assim, queremos reservar um espaço a essa temática para reafirmar como compreendemos ser importante a abordagem das diferentes formas de linguagem. As formas artísticas, como forma de linguagens de expressão dos sentimentos, necessidades, experiências, desejos e vontades, estão presentes no cotidiano. Teatro, música, dança, pintura, fotografia, escultura, cinema, literatura, poesia, dentre outros, são expressões artísticas que devem estar presentes nas propostas de trabalho com as crianças.

Sobre o registro escrito, entendemos que este só tem sentido se for abordado em seus usos, ou seja, que a criança tenha experiências com o registro escrito a fim de entender como o ser humano faz uso dele em prol de suas necessidades. Assim, entendemos que na Educação



Infantil a abordagem da escrita se dará como registro de apoio a fala, escuta, pensamento e imaginação. É propósito que o uso da mesma seja em nota das experiências do dia a dia, percebendo a escrita como uma linguagem. Tal propósito será possível com propostas que contenham atividade em que as crianças produzam roteiros de dramatização, construção de textos coletivos ou individuais como histórias e avaliações de atividades, registros descritivos de roteiros ou receitas, envolvimento das crianças na organização dos eventos, a fim de se responsabilizar pelos registros e bilhetes ou de registros do que foi realizado, estímulo a troca de mensagens entre os sujeitos, além dos registros da rotina a fim de perceber a escrita em sua função organizativa. Para além do registro escrito, é objetivo que outras formas de registro componham as atividades como desenhos, fotos, vídeos.

#### **6.3.4. Traços, sons, cores e imagens**

A criança é um sujeito, parte de uma sociedade, que produz cultura e se apropria dela no entremeio das experiências que vivencia em seu grupo social. Quando tratamos das formas artísticas produzidas, entendemos que o papel da Educação infantil é de proporcionar às crianças momentos de exploração das artes, entendendo a criança como alguém que percebe, aprecia e produz novas formas artísticas. Portanto garantir espaços de expressão individual através de um leque de opções, além de proporcionar o acesso a conhecer a produção artística já existente, evidencia uma preocupação com a formação de sujeitos que se apropriem e se manifestem com propriedade estética, valorizando a diversidade nela existente. É importante que isso se desenvolva em dois aspectos, sem sobreposição de valor, sendo eles como forma de expressão da criança pequena ou como proposição sistemática do professor para que a criança tenha acesso ao conhecimento acumulado pelo ser humano a cerca da forma artística de expressão humana.

Na construção da proposta de trabalho da unidade é intensão que traços, cores, sons e imagens estejam envolvidos de forma conjunta no entremeio das atividades diárias. O trabalho com vários ritmos musicais são parte de uma estratégia de valorização da diversidade cultural que se faz rico no dia a dia da unidade. O conhecimento de variações da música, de funções, de expressão dos sons através de diferentes instrumentos, brincadeiras infantis acompanhadas pela música, a utilização de brinquedos cantados como forma de expressão acompanhada pela encenação, são algumas formas de propor aos grupos a apropriação do conhecimento musical. Acompanhando a música, a dança é outra forma importante de

expressão através do corpo, na qual se propõe que as crianças experimentem nas brincadeiras e atividades organizadas pelo professor as várias danças conhecidas da cultura brasileira, e através disso perceber o próprio corpo e as várias formas de expressão através dele em consonância com a música. O teatro, presente em encenações, no baú da fantasia, nas brincadeiras de faz de conta, dentre outros, são formas de expressão de sentimentos e da diversidade cultural, que torna possível a expressão livre. A fotografia, além de configurar-se como registro das vivências da unidade, é uma boa forma de desenvolver junto as crianças a delicadeza da percepção e captura de momentos importantes. Diálogos sobre percepções das obras de artes que envolvem as artes plásticas e a pintura, além de produções das mesmas.

### **6.3.5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

No cotidiano, as crianças lidam com as formas padrões estabelecidos pelo ser humano para entender, estudar e controlar a natureza e seu cotidiano, assim, medidas como de tempo, valores, capacidades e outros, bem como a investigação e a manipulação da natureza ao seu redor também são alvo dos interesses dos pequenos. Portanto, estes assuntos devem estar nas experiências organizadas com os grupos a fim de que possam compreender essas composições estabelecidas pelo ser humano.

É importante ficar claro que para o objetivo do trabalho da Educação Infantil, a abordagem desses conceitos, só faz sentido se estiver inserido em experiências que acontecem a partir de contexto de significados e que tenham nas brincadeiras e interações a base metodológico para abordagem. A criança aprende com o próprio corpo, através do tato, do movimento em relação ao espaço, da expressão e é nisso que as propostas devem estar baseadas.

Nas brincadeiras de faz de conta as crianças reproduzem muitas situações do cotidiano, nas reproduções estão as noções de medias e transformações. As brincadeiras de faz de conta, com reprodução de contextos reais em que o ser humano lida com espaços, tempos, quantidades, valores são horas em que as experiências possibilitam a construção de conhecimentos matemáticos. As brincadeiras e interações, como contexto de experiências para construção de conhecimento são, portanto, oportunidades de matematizar situações e construir conhecimentos sobre as formas padrões do homem medir, contar, quantificar, ordenar, etc.

Atividades com experiências construtivas, que envolvam observação, problematização e descrição contribuem para a criança compreender o mundo científico e, mais do que isso,

compreender como construímos esses conhecimentos, pois terá oportunidade de formular e reformular hipóteses. A problematização com o grupo, a observação de materiais que o professor traga ao grupo, as experimentações em que possa construir seus próprios sentidos e problematizar ao contrastar com os sentidos dados pelos outros, são formas de construir experiências que levam a compreensão de mundo. Isso oportuniza que a criança compreenda como o ser humano construiu conhecimentos científicos ao longo dos anos, trazendo avanços tecnológicos e sociais, bem como as consequências que esses avanços trouxeram ao planeta. O importante é que os pequenos possam compreender a investigação como forma do homem, através da ciência e tecnologia pode melhorar sua própria vida, cumprindo a função da ação investigativa da ciência para a sociedade.

## **7. Estrutura e Funcionamento**

A unidade atende às crianças de 4 e 5 anos com idade em período parcial. O turno da manhã atende das 07:30 horas às 11:30 horas e o turno da tarde das 13 horas às 17 horas. Cada turma é composta por no máximo 25 crianças conforme portaria de matrícula do município.

A estrutura de equipe pedagógica da unidade deve ser composta por 1 Diretor Geral, 1 Diretor Adjunto, 1 auxiliar administrativo, 1 orientador pedagógico, 1 orientador educacional, professores regentes, agente de desenvolvimento infantil. Porém ocorre de nem sempre a unidade estar composta em todos estes cargos e quantidades adequadas. Assim, há um impacto sobre o trabalho pedagógico e administrativo exercido.

## **8. Avaliação**

A avaliação na educação configura-se como ferramenta de análise do trabalho planejado e realizado, compreendendo que isso abrange situações de atividade pedagógica e desenvolvimento dos sujeitos diversos, ou seja, envolvendo docentes, dissidentes e demais profissionais da instituição escolar. Assim, a observação sistemática, com diferentes formas de registro e o replanejamento fazem parte do cotidiano da instituição, almejando uma visualização abrangente e constante do trabalho.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 31, “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim, na Educação Infantil, tal processo traz como principal objetivo avaliar o andamento das atividades pedagógicas e o desenvolvimento da criança pequena. A avaliação da criança é

feita a partir da observação contínua de seu desenvolvimento. Rotineiramente, a partir das atividades, os profissionais tem oportunidade de observar e fazer registros breves e individuais, que serão sistematizados no relatório de desenvolvimento do aluno ao final de cada semestre, esses registros servirão de apoio ao registro final. Esses relatórios tem como principais eixos de observação aspectos sociais, afetivos, físicos e cognitivos. Segundo orientação da Equipe de Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município, em documento enviado às escolas no ano de 2016, as observações devem ter como parâmetro os campos de experiência, pensadas a partir da proposta da Base Nacional Curricular Comum, documento que vem sendo estruturado e veio a consulta popular em 2015.

Como forma de registro são adotados portfólios, fotografias, registros de vivências em anexo ao planejamento, que irão compor não só o relatório final de avaliação do aluno, que é apresentado aos responsáveis a cada semestre, mas também servem como apoio de uma avaliação formativa, auxiliando no andamento das ações pedagógicas. É importante destacar que nessa faixa etária avaliações pontuais e descontextualizadas perdem sentido, pois não refletem o trabalho da Educação Infantil que visa ao desenvolvimento em amplos aspectos, assim, a ferramenta de avaliação registrada para profissionais e familiares será a descrição em relatório de desenvolvimento. Como forma complementar ao relatório, com objetivo de dinamizar o olhar avaliativo podemos tomar parte de suas produções como desenhos, fotografias das atividades, exposições de construções das crianças, e outros registros das experiências, que refletem de forma contextualizada as experiências vividas pelo grupo, o que dispensa atividades pontuais e sem significado para essa faixa etária. Para os registros são tomados momentos de atividades coletivas e individuais, a partir das quais são feitas observações das interações e brincadeiras. Nestes momentos são ponto de observação o uso dos espaços e interações com pares e objetos. Faz-se assim, uso de um olhar sensível às interações e formas como as crianças trocam conhecimento entre si. Também são pontos importantes as ações das crianças em prol das regras estabelecidas pelo grupo, a autonomia nas atividades cotidianas, seja individualmente ou no grupo, as criações nas diversas vivências propostas, bem como a iniciativa em ser parte atuante nas ações cotidianas do grupo. Cabe lembrar que ao falar de autonomia e iniciativa, temos por propósito observar a ressignificação que as crianças dão às propostas apresentadas.

## 9. Considerações Finais

A avaliação do Projeto Pedagógico será processual a fim de garantir sua efetiva execução. Ao longo do ano, durante as Reuniões Pedagógicas, serão garantidos espaços para a discussão entre os diversos segmentos da escola sobre as atividades do Projeto Político Pedagógico, buscando a constante reflexão sobre as concepções que fundamentam nossa identidade e que norteiam as ações de todos os segmentos. Os avanços e dificuldades percebidos são pontos de partida para as novas ações a serem desencadeadas, possibilitando a constante atualização do projeto.

Ao final do ano letivo, haverá a reunião formal de avaliação da unidade escolar, a fim de aferir a efetiva melhoria na formação do aluno. A avaliação levará em conta os indicadores do alcance das Metas/2020, as diferentes atividades realizadas e os resultados obtidos através das ações ao final do ano letivo.

Com certeza, um dos grandes desafios para superarmos esse período atribulado é encontrar soluções para que a comunidade escolar continue tendo acesso ao conteúdo necessário para que o processo de aprendizagem seja mantido de forma eficiente. Estamos vivendo um novo momento. O primeiro passo é aceitar e repensar, adaptar e construir ferramentas para este novo contexto

Em muitas casas, pais, crianças e adolescentes estão trazendo as suas rotinas de trabalho e escola para dentro de casa, e por mais que se tente reproduzir os mesmos comportamentos em casa, é necessário ter clareza de que tudo deverá passar por adaptações, e aceitar flexibilizar algumas coisas se faz necessário.

Para uma boa harmonia entre as necessidades e expectativas de todos os familiares, esta organização da rotina em casa deve ser construída com a participação de todos os moradores da casa, inclusive as crianças.

Mas, não existe jeito certo ou receita de bolo, por isso a necessidade de se construir esta organização em conjunto. Cada família tem um contexto próprio e somente ela saberá avaliar o que melhor se encaixa na sua realidade.

Por isso é importante, desde já, ajudar as crianças e adolescentes a comunicar suas emoções e ajudá-los a lidar com as frustrações das privações que nos estão sendo impostas dar nomes a estes sentimentos e validá-los.

Em síntese, é necessário aceitar que não temos resposta para tudo agora, elas estão sendo construídas dentro deste contexto. As escolas, empresas e famílias estão tentando se adaptar da maneira que podem, e por isso é necessário paciência.

Este é um momento de pensar em coletivo, seja nos acordos em casa, na unidade escolar seja na relação com a sociedade em geral.

## **11. Realidade escolar durante a pandemia**

Embora ainda incerta a data da volta às aulas presenciais, as escolas já estão se preparando para receber seus alunos, não da mesma maneira como retornavam das férias, mas com uma experiência vivida que pode ter deixado diversos impactos negativos, não apenas na aprendizagem, mas no desenvolvimento socioemocional causado pelo isolamento social e distanciamento escolar.

O primeiro ponto a ser pensado é que neste momento os sentimentos deverão ser acolhidos, e a maneira como isso será feito será primordial para tudo o que virá depois. Diversos são os motivos para o acolhimento, nossas crianças passaram por experiências de luto próximas a elas, de familiares, amigos e pessoas conhecidas, e as perdas vividas precisam ser tratadas de maneira especial.

Além disso, as mudanças de rotina que ocorreram, em suas vidas e na vida dos pais, irão novamente se transformar. Se foi difícil de repente estarem todos em casa, mudar a rotina novamente, e se ausentar da segurança que o lar representa, pode também gerar alguns impactos. Principalmente aos menores, todo um período de readaptação à escola e de afastamento dos pais terá que ser feito novamente.

É ainda importante desenvolver a empatia dos alunos, ser tolerante em relação aos conteúdos a serem cumpridos, rever as expectativas e objetivos para o semestre letivo. Avaliar o aluno, observar os que necessitam de maior apoio pedagógico, verificar conteúdos e disciplinas a serem priorizados, pensar atividades e estratégias para repor aquilo que não foi alcançado é também papel do professor.

Adequar o aprendizado significa ter o foco na aprendizagem do que é mais importante, desenvolver as habilidades socioemocionais previstas na BNCC, reorganizar conteúdos de acordo com a nova realidade educacional, rever e adaptar objetivos. Avaliar e criar estratégias de recuperação da aprendizagem, disponibilizar meios tecnológicos e outros recursos de complementação da aprendizagem.

A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar à novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se. Agora é preciso estabelecer metas de aprendizagem diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes.

## 12. Metas a que se propõe esse PPP:

A inclusão de todos na escola é um direito antes, durante e depois da pandemia. Em períodos de distanciamento das salas de aula, o foco de planejamento deve estar em:

- Encontrar meios de disponibilizar acesso às atividades escolares a todos os alunos.
- Manter o processo de aprendizagem qualificado.
- Garantir a equidade do ensino para os diferentes contextos de estudos em casa vivenciados pelos alunos.
- Promover a colaboração e inovação de práticas psicopedagógicas entre os educadores.
- Estabelecer uma comunicação ativa, ética e transparente com familiares e responsáveis.
- Assegurar a segurança e saúde de colaboradores de suporte, professores e alunos no retorno às aulas presenciais.

Obviamente, tudo isso demanda uma série de tarefas, incluindo revisão do calendário escolar, criação do cronograma de reposição, controle da carga horária realizada remotamente, formação dos educadores para esse novo panorama, entre outros.

## 13. Fundamentação Legal

As estratégias devem considerar os seguintes marcos legais:

\*Os artigos 205,206, I e VII e 208, I, III e IV da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;

\*Lei nº 9.394 de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional.

**\*Parecer nº 5, de 2020, do Conselho Nacional de Educação, e eventual futuro Parecer deste órgão com orientações para o retorno às atividades presenciais.**

\*A Lei Municipal nº4.894 de 15 de maio de 2020: reconhece a situação de calamidade em decorrência do Novo Coronavírus (covid-19) declarada pelo decreto nº 11.907 de 30 de março de 2020:

\*O Decreto Municipal nº 11.987 de 03 de julho de 2020, que prorroga a vigência do Decreto nº 11.908 de 30 de março de 2020 que dispõe sobre as medidas de enfrentamento a prorrogação decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da administração pública;

\*O Decreto Municipal nº 12.052 de 31 de agosto de 2020, que atualiza as medidas preventivas para enfrentamento à propagação do Coronavírus SARS-COV-2

## 10. Programas e Projetos

**Justificativa Geral:** A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente, ampliando suas relações sociais.

- **Tema gerador: Nas diferenças eu construo a minha história**

**Justificativa:** O Brasil é um país conhecido pela grande miscigenação que ocorreu ao longo de sua história. Isso, naturalmente, poderia gerar uma população sem preconceito em relação às diversas etnias. Entretanto, nem sempre é isso que se vê. Ainda na atualidade, infelizmente, assistimos a episódios marcados pelo preconceito étnico. E é a partir dessa insensata realidade que se faz mais do que fundamental que as escolas de toda nação brasileira trabalhem com suas crianças o fim do preconceito étnico, não só no Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, mas sim, durante todo ano escolar. Dentro desta perspectiva, a escola segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, a complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996) e considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (2017) que estabelece 5 Campos de Experiência considerados essenciais para o desenvolvimento das crianças: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Dentro desse tema será trabalhado a Intolerância Religiosa, levando em consideração o que propõe a Lei nº 10.639/03, que determina o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira

**Objetivos:** Despertar a ação reflexiva sobre as questões étnicas raciais na Educação Infantil por meio da ludicidade conscientizando sobre a cultura Negra, Africana e a Intolerância Religiosa, respeitar as diversas etnias existentes no Brasil e no mundo, reconhecer o ambiente escolar como um universo de pluralidade étnica e cultural, desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em sua capacidade e respeitar a dignidade das crianças, considerando suas diferenças étnicas e culturais.



**Metodologia:** História da contribuição da cultura africana, influência da cultura negra no carnaval e de mulheres negras na sociedade e na família, líderes negros, vídeos, histórias- Menina bonita do laço de fita e O cabelo de Lelê, músicas, comidas típicas, pesquisa de brinquedos da cultura africana, teatro com fantoches, painéis, dramatização com música, jogos e brincadeiras africanos. Todos esses conteúdos serão incluídos no planejamento anual dos professores da UE e serão transmitidos de forma lúdica.

#### • **Bullying**

**Justificativa:** Bullying é um comportamento prejudicial agressivo intencional e repetido em que um mesmo indivíduo é alvo repetidamente de atos de intimidação e violência física ou psicológica continuada, que ocorre em várias modalidades de ensino, inclusive entre alunos da Educação Infantil. Para acabar com esse problema na escola devemos nos preocupar com os sentimentos das crianças, assim como os julgamentos que fazem de certo e errado. Na atualidade tem se tornado cada vez mais difícil ensinar às crianças o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado. Ações educacionais baseadas nessas certezas contribuem para educar moralmente as crianças, assim como transformá-las em sujeitos éticos.

**Objetivos:** Reconhecer a prática do Bullying como atitudes negativas que pode ferir as pessoas. Demonstrar empatia pelos colegas de classe através de atitudes positivas. Identificar as ações que podem caracterizar a prática do bullying.

**Metodologia:** Através da contação da história “O Patinho Feio” trabalhar os valores como respeito, solidariedade, tolerância e empatia, propondo também para as famílias vivências que estimulem valores. Acrescentando também nas atividades decorrentes da história, outros patinhos: (surdo, cego, baixa visão, down, autista e deficiente físico). Elaboração de um painel com os diferentes patinhos.

#### • **Alimentação saudável**

**Justificativa:** Ensinar a importância de uma alimentação saudável; incluir frutas, legumes e verduras nas refeições servidas na escola. Estimular uma alimentação saudável para crianças, de forma dinâmica e criativa. Levar conhecimento sobre nutrição e alimentação saudável, para que elas possam construir novos hábitos e conseqüentemente ter uma relação amigável com os variados grupos de alimentos.

**Objetivos:** Alertar quanto aos perigos de uma má alimentação, conscientizar quanto aos benefícios de uma alimentação saudável, identificar quais hábitos alimentares e alimentos são e não são saudáveis e ensinar a importância de higienizar os alimentos.

**Metodologia:** Elaboração de máscaras para recortar e colorir com moldes de frutas, legumes e verduras, e uma música para cantarem juntos sobre o tema trabalhado. Em seguida sugerimos a preparação de uma salada de frutas. Indicamos também um material de apoio em forma de vídeos que podem ser acessados na internet.

#### • Meio Ambiente e saúde

**Justificativa:** A compreensão de meio ambiente deve ser trabalhada desde a infância, visando favorecer um relacionamento mais harmonioso entre homem e a natureza, diferente das relações estabelecidas atualmente, que em sua maioria se reflete em desmatamento, poluição e extinção.

**Objetivos:** Despertar a consciência ecológica na criança, valorizar o meio ambiente, estimular a criatividade e a imaginação, desenvolver o relacionamento e reconhecer que cada ser vivo tem suas próprias características e perceber a importância da participação no cuidado com o meio ambiente; investigar o ambiente em que vivemos

**Metodologia:** Conversação, debate, pesquisa e atividades que motivem a descoberta do meio; Música de roda; Atividades orais e escritas; Brincadeiras; Músicas e Danças; Pinturas, Dobraduras e Recortes; Dedoches dos animais.

#### • Entre mão e patas, eu me importo e você? (SEMED)

**Justificativa:** O Município de Nova Iguaçu, devido ao abandono e aos maus-tratos com animais, tem se preocupado com esta temática. Baseado no artigo 32, da Lei 9605/98, com foco principal em cães e gatos, tendo em vista o aumento das ocorrências de doenças contagiosas que vem atingindo a comunidade, se justifica a proposição deste projeto, já que é relevante pensar sobre as práticas que violam diretamente os direitos dos animais, que denotam em danos aos mesmos e a população.

**Objetivos:** As ações educativas são ferramentas que levam à conscientização de que no mundo pode haver harmonia entre os seres, numa perspectiva constante de que quanto menor

o número de animais abandonados, menor o risco à nossa saúde. Todo animal tem sua importância no cotidiano e é fundamental que tenha um tratamento adequado priorizando sua valorização e proteção.

**Metodologia:** Roda de conversa sobre as questões socioemocionais e responsabilidades da adoção consciente, contação de histórias com Fantoques, Oficinas de Dobraduras, modelagem com massinha de cães e gatos.

• **Dia do Brincar: Brincadeiras de criança (SEMED)**

**Justificativa:** Através da brincadeira a criança se apropria do mundo de forma simples, alegre e descontraída, possibilitando interação e comunicação com outras pessoas. Através do brincar pode-se perceber a personalidade, a criatividade, a afetividade e a psicomotricidade de cada indivíduo.

**Objetivos:** Proporcionar situações onde a criança possa explorar e observar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante ao mesmo tempo dependente de seus pares e agentes de transformação do seu meio. O objetivo é ensinar e divertir quem as pratica. No caso das crianças, tais atividades também têm o papel importante de auxiliar no desenvolvimento em diversos aspectos. A brincadeira permite que a criança desenvolva habilidades básicas, relacionadas ao desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. Na aprendizagem, ajuda no desenvolvimento da concentração, nas interações sociais, no raciocínio e na coordenação motora.

**Metodologia:** Pega-pega, bobinho é uma brincadeira que se assemelha bastante com o jogo de futebol, caixa sensorial, corre cotia, quente ou frio, pula corda e estátua.

• **Brincadeiras africanas**

**Justificativa:** A proposta deste projeto visa desenvolver com os alunos brinquedos, brincadeiras e jogos antigos, a fim de conservar a memória e o prazer proporcionado por estas brincadeiras, possibilitando às crianças conhecimento de que brincar não é apenas manusear objetos e jogos eletrônicos, e sim participar da construção do brinquedo, interagindo com os colegas e familiares nas brincadeiras e desenvolvendo valores importantes na formação do ser humano. É também uma forma de olhar para as crianças negras e instigá-las a outros olhares em relação aos seus ancestrais e ao continente africano.

**Objetivos:** Reviver e elaborar brinquedos, brincadeiras e jogos, realizando brincadeiras que dizem muito sobre o tempo, a cultura e as características do continente africano, reconhecendo a importância deste território e de sua cultura lúdica.

**Metodologia:** Desenvolver as seguintes brincadeiras.

**Desenhando um baobá:** O baobá é uma árvore africana com uma forma bem peculiar e aparece em várias lendas, contos e tradições africanas. Enquanto aprendem a desenhar o formato da árvore, as crianças podem ouvir histórias sobre ela.

**Dança no ritmo do outro:** A ideia é criar uma dança coletiva com sons e passos. A primeira pessoa bate palmas e faz um movimento, a segunda repete e cria mais um, assim por diante. Quando voltar para quem começou a brincadeira, o desafio continua e vai ficando mais difícil.

**Mbube: Chamar o leão:** Dois participantes ficam vendados e vão representar o leão e a presa. Ambos ficam dentro de uma área limitada e devem se mover devagar. Quando o leão estiver perto da presa todos devem falar “Mbube, mbube” mais alto. Se ele estiver longe os demais participantes falam baixinho “Mbube, mbube”. Assim o som das pessoas vai guiando tanto o leão quanto a presa.

**Terra e mar:** Faça uma linha no chão ou use uma corda. De um lado é a terra e do outro o mar. Quando o líder gritar terra, todos pulam para o lado da terra. Quando gritar mar, o pessoal pula para o mar. Sai da brincadeira quem errar.

**Abayomi:** São pequenas bonecas feitas com retalhos de panos, barbantes e pedacinhos de barbantes. As bonecas fazem parte da tradição iorubá. Precisa de cola e tesoura. Na internet é possível encontrar vários vídeos com o passo-a-passo.

**Chocalho:** Separe um potinho de plástico pequeno, coloque um pouco de milho e pedrinhas. Teste para ver se o som está bom. Tampe a abertura do potinho e decore com desenhos africanos e adereços. Se for usar cola quente, peça ajuda de um adulto.

## 11. Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 12/03/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11ed. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até 19/3/2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Visitada em 12/02/2020.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999a).

Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 28/09/2020.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009c).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

BRASIL. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância).

CORSINO, Patrícia (Org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Coleção Biblioteca de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes/Graal, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Trad. Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. LEEKEENAN, Debbie;

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NOVA IGUAÇU. Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Infantil Municipal, 2019

**ANEXO B** – Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu



**PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**

**PROPOSTA CURRICULAR PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE NOVA**  
**IGUAÇU**



**PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU**

Rogério Martins Lisboa

**SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Maria Virgínia Andrade Rocha

**SUBSECRETÁRIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA**

Renata Santana das Neves

**SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS**

Davi dos Santos Pedro

**APRESENTAÇÃO**

A Educação do século XXI vivencia momentos de (re)pensarmos novas possibilidades na esfera educacional, fase esta preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem, com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, faz-se relevante a elaboração de uma Proposta Curricular Pedagógica que fundamente os propósitos que direcionem a educação brasileira, especificamente, a do Município de Nova Iguaçu, que norteará as práticas educativas e sociais com a finalidade de garantir o pleno desenvolvimento do educando, o seu exercício para a cidadania e a qualificação para o trabalho, numa formação humana, multicultural e intercultural, no intuito de construir uma sociedade democrática, inclusiva e igualitária.

Assim, é de incumbência de cada Município, conforme o seu contexto socioeducacional em que está inserido, com a participação dos diversos setores que compõem a Rede de Ensino, juntamente com as leis educacionais que dialogam com os sistemas de ensino, apresentar uma Proposta Pedagógica Curricular.

Desse modo, a proposição do presente documento não é que este venha a ser utilizado como manual com regras ou etapas rígidas a serem seguidas, ou seja,

ele não é o fim, mas o princípio, uma vez que representa o fruto de trabalho coletivo, cujo resultado busca atender aos aspectos filosófico, ético, cultural e social, os quais promovam o respeito e a valorização das diversidades e das diferenças na busca por um mesmo objetivo: a educação pública de qualidade.

Para tanto, agradecemos a participação de todos os envolvidos neste trabalho e almejamos que o documento esteja em processo de (re)construção permanente, numa perspectiva democrática, em que várias vozes emergem o seu pensar, o seu fazer e o seu transformar.

**Maria Virgínia Andrade Rocha**  
Secretária Municipal de Educação

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A ESCOLA	12
3. A PROPOSTA CURRICULAR PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU	14
3.1. Pressupostos Filosóficos: Tendência Pedagógica do Município de Nova Iguaçu	14
3.2. O Currículo Municipal de Nova Iguaçu	18
A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
A Educação Infantil- Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	22
Maternal	23
Infantil- 02-03	32
Infantil- 04-05	43
A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
Competências Gerais do Ensino Fundamental	59

<i>Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental</i>	61
<i>Competências Específicas de Língua Portuguesa</i>	62
<i>Língua Portuguesa- Anos Iniciais</i>	63
<i>Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental</i>	125
<i>Arte- Anos Iniciais</i>	126
<i>Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental</i>	145
<i>Educação Física- Anos Iniciais</i>	146
<i>Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental</i>	160
<i>Matemática- Anos Iniciais</i>	161
<i>Competências Específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental</i>	181
<i>Ciências da Natureza- Anos Iniciais</i>	182
<i>Competências Gerais de Ciências Humanas</i>	193
<i>Competências Específicas de Geografia para o Ensino Fundamental</i>	194
<i>Geografia- Anos Iniciais</i>	195
<i>Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental</i>	205
<i>História- Anos Iniciais</i>	206
<i>Competências Específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental</i>	215
<i>Ensino Religioso- Anos Iniciais</i>	216

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2001).*

A Rede Municipal de Ensino é mantida pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu e administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de acordo com as legislações vigentes em âmbito federal, estadual e municipal.

Atualmente, a Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade de Nova Iguaçu compreende 137 Unidades Escolares, distribuídas em 09 (nove) Unidades Regionais Geográficas, a saber: URG I – Centro, URG II – Posse, URG III - Comendador Soares, URG IV - Cabuçu, URG V – KM. 32, URG VI – Austin, URG VII – Vila de Cava, URG VIII – Miguel Couto e URG IX - Tinguá. A Rede dispõe, ainda, de 16 Organizações da Sociedade Civil, que atendem crianças da Educação Infantil de 2 (dois) e 5 (cinco) anos.

No município, a Rede Escolar é composta por diferentes Níveis e Modalidades de Ensino, identificadas de acordo com o tipo de atendimento a que se destinam, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais, bem como Educação de Jovens e Adultos da Fase I a IX.

A construção da Proposta Curricular Pedagógica do Município de Nova Iguaçu acontece numa perspectiva sintonizada com a vida em nosso tempo. Nela, são apontados princípios para a educação pública de qualidade em nossa cidade, por isso, durante sua elaboração, as falas da equipe técnica e dos que atuam diretamente nas Unidades Escolares foram levantadas e consideradas. Imersos no conceito de Gestão Democrática, o presente documento nasce de um processo coletivo, onde os profissionais escolares nos apontam as singularidades que devem ser consideradas, na construção de uma proposta múltipla que expressa o respeito e a valorização pela diversidade e pela diferença.

Esta Proposta Curricular Pedagógica é delineada por assuntos pertinentes e intrínsecos ao cotidiano escolar justamente por ser idealizado por sujeitos que, em diferentes momentos, compartilharam tempo, espaço, vivências e aprendizado, por isso apresenta como principal objetivo contemplar uma prática

pedagógica voltada para a construção de valores, conceitos, habilidades, competências e atitudes que possibilitem ao aluno a compreensão da realidade e atuação como sujeito de transformação nos diversos grupos sociais dos quais faz parte.

Destarte, a construção do referido documento foi promovida pela Equipe da Secretaria de Educação juntamente com professores regentes que atuam nas Unidades Escolares e, por fim, com a discussão realizada com os profissionais da educação em todas as Unidades Escolares do Município, de modo a primar pelo processo democrático e a valorização do cotidiano escolar. Essa produção foi previamente planejada e executada, de acordo com as seguintes etapas: sensibilização, reuniões de estudo, análise e organização de uma proposta coerente com a Tendência Educacional desta Rede de Ensino.

### **ESCOLA É FEITA DE “GENTES”**

#### A ESCOLA

Escola é...

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,

cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhora medida em que cada um

se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém

nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade,

é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’!

Ora, é lógico...

numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se,

ser feliz.

Paulo Freire

Escola é lugar de gente! Gente que pensa, que age, que edifica. Gente que reflete, que contesta, que sonha e que também realiza. Escola é lugar de gente! É assim que a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu pensa a educação desta Rede. Escola é lugar de encontros. Encontro com o

conhecimento, com as oportunidades, com o futuro. Por essa razão, a proposta de ação é de uma escola participativa, que acolha as singularidades de todas as “gentes” que nela chegam e devem permanecer até que completem a trajetória escolar.

Escola é lugar de gente! Gente que é capaz de se enxergar no outro, para que possam juntos construir um futuro de equidade a todos. Nessa perspectiva, devem-se considerar nossas “gentes” em sua dimensão humana integral, como sujeito da história, dotado de tempo e ritmos subjetivos e distintos. “Gentes” que, dentro da escola, sejam capazes de construir sua identidade e desenvolver seu potencial coletiva e individualmente.

Escola é feita de gente! Gente que é aluno, gente que é professor, gente que é funcionário, gente que é diretor, gente que é coordenador, gente que é pai e responsável. “Gentes” são reflexos de um tempo, de um espaço, de vivências.

Escola é lugar de conhecimento. Escola é lugar de todos nós. Escola é lugar de gente! Diante dessas “gentes”, cabe aos profissionais da educação proporem novas e diversificadas práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a originalidade, a pesquisa e a autoria ao encontro do sentido de ensinar e aprender.

Sendo a Escola “lugar de gentes”, a elaboração da Proposta Curricular Pedagógica teve como embasamento documentos oficiais que regem a educação brasileira, e, principalmente, pautada no respeito ao desenvolvimento humano, privilegiando a inclusão e respeitando as diferenças individuais.

## **1- INTRODUÇÃO**

Vivemos hoje, nós que nos dedicamos à educação, qual Édipo diante da Esfinge. Ou deciframos o enigma que o monstro nos coloca ou somos devorados por ele. No processo educativo, ser devorado pela Esfinge é passar a fazer parte do sistema educacional vigente, tornar-se mais uma engrenagem dessa máquina social, reproduzindo-a a todo instante nos afazeres cotidianos. A condição de não ser mais uma engrenagem é sermos capazes de decifrar os enigmas que a crise da educação nos apresenta, conseguindo superar esse momento de rupturas (ALVES; GARCIA, 1999).

Atuar na educação no atual cenário político-histórico brasileiro é um desafio. Os desafios abroham todos os dias nas salas de aula com os sujeitos dotados de peculiaridades. Dessa forma, é proeminente reconhecer o caráter emancipatório da educação.

É notório que trabalhar na/pela Educação não é tarefa individual ou mesmo simples, trata-se de uma propósito coletivo, que deve mobilizar esforço comum e constante, não somente da Comunidade Escolar, mas da sociedade em geral, para romper com amarras que prendam a educação a serviço da heteronomia.

Assim, é mister privilegiar uma educação integral, que privilegie as características subjetivas de cada ator educacional, que promova a reflexão, a pesquisa e a crítica, em conformidade ao que aponta a Base Nacional Comum Curricular:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, [...], comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações (BRASIL, 2017, p. 14).

Para que este espaço de educação aconteça, torna-se relevante (re)pensar quanto às atuações realizadas nas salas de aula, por meio de práticas pedagógicas em que, ainda hoje, algumas estão permeadas por pedagogias tradicionais, centradas na memorização mecânica e na reprodução de informações descontextualizadas. Em vez disso, deve-se dar lugar à investigação, ao debate, à elaboração de hipóteses e, principalmente, ao exercício da cidadania.

Assumir tais movimentos de mudança significa atuar pela transformação da realidade educacional, numa perspectiva de fomentar a criticidade como ponto relevante para transformação social, com o intuito de promover uma sociedade consciente de seus direitos e deveres, justa e com equidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu possui o compromisso de trabalhar por uma educação pública de qualidade e por uma sociedade solidária. Nessa perspectiva, o educador é um agente de suma importância na ação educativa, junto aos demais profissionais escolares.

A Proposta Curricular Pedagógica recomenda uma educação que contribua para a promoção e a integração de todos, com enfoque na construção do conhecimento e da cidadania, não como meta distante, mas como prática no cotidiano escolar. O presente documento, portanto, sinaliza para uma educação emancipatória e nasce da necessidade e do desejo de exercitar ideais democráticos.

## **2- A ESCOLA**

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem ocupa toda a vida. Segundo Dowbor (1998, p. 259), “a escola deixará de ser ‘lecionadora’ para ser ‘gestora do conhecimento’”. Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar no mar de conhecimento, oferecendo formação que direcione uma educação integral. A sociedade do conhecimento é o espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem e gera consequências desafiadoras: ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, desenvolver o raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar as ideias, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser

aprendiz autônomo.

Nesse contexto de impregnação do conhecimento, cabe à escola orientar a seleção e revisão crítica da informação, auxiliar na formulação de hipóteses, fomentar a criatividade e a capacidade de inovação, ser provocadora de reflexões, produzir, (re)construir conhecimento elaborado, despertar a autonomia e a cooperação. A escola deve ser espaço onde a diversidade é respeitada e valorizada, em que as características físicas, psicológicas, crenças e credos sejam considerados como fatores fundamentais na formação do ser humano e de uma sociedade justa e com equidade. Cabe à escola, ser um espaço de reflexão, de crítica, espaço privilegiado de respeito recíproco e de responsabilidade social.

Para tanto, a escola precisa ter projeto, precisa de dados, lançar mão dos direitos de aprendizagem e dos parâmetros curriculares, tornando-se cidadã. As mudanças que vêm de dentro da escola são mais duradouras e eficazes. De sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua *práxis/experiência*, hoje como forma de contemplar um futuro que atenda as prerrogativas necessárias aos educandos.

Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, em consonância ao aluno, que é o sujeito da sua formação, construindo conhecimento e buscando novos sentidos a partir do que faz. É através do educador mediador que esta escola virá a ser. Suas práticas pedagógicas fomentarão nos alunos a criatividade, a comunicação e a expressão. Esse educador, comprometido com a formação do aluno e consciente de seu papel na sociedade, promoverá o enfrentamento de resoluções de situações-problema, fomentando em seus alunos o prazer em pesquisar e buscar respostas para seus questionamentos.

A escola deve promover o compartilhamento de saberes, a partir do pluralismo de ideias, em que sejam respeitadas as vivências e as singularidades dos sujeitos. Baseada no processo de interação com o outro, a escola deve promover ações voltadas para o bem comum, sob as orientações dos documentos oficiais que regem a educação brasileira.

### **3- A PROPOSTA CURRICULAR PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU**

#### **3.1 Pressupostos Filosóficos: Tendência Pedagógica do Município de Nova Iguaçu**



Acreditamos que uma Proposta Pedagógica inspirada na filosofia humanista, a qual percebe os indivíduos como centrais nas relações interpessoais, sublinhando suas múltiplas habilidades e enaltecendo sua natureza autônoma, permitir-nos-á desenvolver um modelo educativo que almeje desenvolver a criticidade e a criatividade nos educandos, partindo de uma visão contextualizada e interdisciplinar sobre a construção dos conhecimentos, apoiando-se em dinâmicas dialogais e dialéticas das inter-relações, permitindo a plena formação do indivíduo enquanto cidadão, nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna.

Ao dialogar com o Artigo 6º da LDBEN nº 9.394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Proposta desenha um modelo educativo pautado na ética, na política e na estética, estimulando a todos os envolvidos a se tornarem capazes de ponderar normassociais que fundamentem direitos e deveres, fomentando a preocupação com princípios sustentáveis de convivência, tendo a urbanidade como guia para relações interpessoais equilibradas, antidiscriminatórias e propensas à vivência cidadã dos alunos no espaço escolar e para além dele.

Infere-se que, dessa maneira, estimularemos a formação integral dos alunos, encorajando-os ao desenvolvimento de habilidades diversas, buscando a harmonia entre as dimensões afetivas, psicomotoras, cognitivas e sociais, aliando o conhecimento científico à formação humana. Um projeto educativo voltado à coletividade tem como objetivo a independência das classes populares, em que não se pode esquecer a função da escola pública em se estruturar nos parâmetros democráticos, cedendo espaço e reconhecendo as diversidades que se encontram em seu interior, reflexo das interações e inter-relações presentes nos contextos que a cercam.

Partindo do pressuposto de que a escola não deve ser um mero espaço de transmissão de conhecimentos prontos e engessados, e sim um espaço privilegiado da investigação, da reflexão, da criticidade e de transformação, a Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu, na constituição deste documento, buscou se inspirar nos trabalhos realizados nas escolas desta Rede, nas ideias produzidas pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Nova Iguaçu e nos autores e teóricos que subsidiam e confirmam a educação que se preconiza nos documentos oficiais, sendo estes a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Base Nacional Comum Curricular (2017).

Dessa forma, coadunando os ideais dos marcos legais às práticas desenvolvidas nas Unidades Escolares e às ações propostas e produzidas por esta Secretaria de Educação, fica definido como tendência filosófica de trabalho pedagógico nas escolas da Rede a “Progressista”, em que a construção desse

conhecimento está alicerçada na pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

A escola é viva e inserida num contexto de movimento contínuo, sendo dinâmica e veloz. Ela é reflexo da sociedade que a cerca e que dela participa. Escola é plural, é complexa. Foi constituída na História da Humanidade e constitui a história dos que dela fazem parte. As práticas escolares vigentes refletem as visões de mundo e as concepções de sujeito que temos atualmente. Mas, para apontar as bases da teoria filosófica e teórica, é necessário, a princípio, discernir sobre as concepções de sujeito, aprendizagem e conhecimento.

Cabe ressaltar que a *práxis* educativa em sua dimensão contraditória e sempre em movimento não é um retrato dessas concepções, contudo se torna um objeto de observação e estudo, que nos apontam a necessidade de discutirmos de forma contínua tais parâmetros no interior das escolas, seja na prática pedagógica, seja nos acontecimentos do cotidiano (FREIRE, 2002).

Nesse contexto de sociedade múltipla e plural, o princípio norteador do trabalho das escolas deve ser o sujeito em sua dimensão social como produtor de cultura, como ser imerso na História da humanidade e, conseqüentemente, como produtor de história. A aprendizagem e a construção de habilidades e comportamentos acontecem no cerne das interações sociais, por isso acreditamos que sejam caminhos coerentes com o que acreditamos como educação: o intercâmbio de experiências, o conhecimento prévio do aluno, bem como a valorização e a produção de cultura.

Desse modo, privilegia-se a “Tendência Pedagógica Progressista Crítico-Social dos Conteúdos”, todavia, antes cabe aludir uma prévia dos paradigmas educacionais, ambos associados às concepções de educação, segundo Luckesi (2011) e Libâneo (1985), sendo essas o paradigma liberal, vinculado à concepção redentora de educação e o paradigma progressista, ligado à concepção transformadora.

As tendências pedagógicas na prática escolar – ou pedagogias – existentes nesses dois paradigmas têm relação direta tanto com o não desenvolvimento da criticidade dos educandos e, conseqüentemente, com a manutenção do *status quo* (paradigma liberal) quanto com a transformação do homem e da sociedade por meio do desenvolvimento do senso crítico dos educandos (paradigma progressista).

A Proposta Curricular Pedagógica da Rede Municipal de Educação está em conformidade às “Tendências Pedagógicas Progressistas”, observando sua contribuição para o desenvolvimento da criticidade dos educandos e para a transformação da sociedade a partir de um projeto educacional crítico. De acordo com Luckesi:

O termo "progressista", emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LUCKESI, 2011, p. 35).

Ao observar o paradigma progressista, percebe-se que este, ao contrário do paradigma liberal, objetiva a transformação das estruturas sociais, incentivando, para isso, a criticidade, ou seja, o desenvolvimento do senso crítico. Por isso, esse bloco de tendências pedagógicas é também chamado de "crítico", ou de "paradigma crítico" em educação.

A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a *libertadora*, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a *libertária*, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a *crítico-social dos conteúdos* que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Na proposição desse documento, tomamos por referencial a "Tendência Progressista Crítico- Social dos Conteúdos".

Conforme Libâneo (1985), a Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos se difere das Tendências Progressistas, seja ela libertadora ou libertária, quanto aos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. Para a "Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos", a atribuição da escola se refere na qualificação do educando para o mundo adulto, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada, participativa e autônoma no seu exercício para a cidadania e pela democratização da sociedade.

Assim, os pressupostos de aprendizagem dizem que: "O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhes. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora" (LUCKESI, 2011, p. 72). Dessa forma, o autor pontua que visão da pedagogia dos conteúdos é permeada na aprendizagem significativa, pois não há ensino centrado somente no aluno e sim numa relação professor-aluno em busca de um projeto novo de sociedade.

A *Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos* é também conhecida por tendência histórico-crítica ou sócio histórica, dentre outras denominações, sendo o principal objetivo dela difundir os conteúdos construídos e acumulados historicamente pela sociedade, de modo a democratizar seu acesso, cuidando para que esses conteúdos não sejam apenas transmitidos aos educandos, porém trabalhados dialeticamente a partir de suas vivências e realidades, as quais são indissociáveis (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 2011).

Assim, acreditamos que os educandos terão as ferramentas sociais necessárias a uma verdadeira transformação da sociedade, de forma consciente, sendo a

educação, por isso, uma atividade mediadora no seio da prática social global, conteúdos são as informações culturais e universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados historicamente pela sociedade, mas constantemente reavaliados face às realidades e necessidades sociais (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 2011).

Na pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos, o professor deve ser entendido como um mediador entre o educando, sua realidade e os conteúdos construídos e acumulados historicamente pela sociedade, sendo seu papel, portanto, insubstituível, mas também se acentua a participação dos educandos no processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1985; LUCKESI, 2011).

Ao longo do processo histórico de (re)construções de saberes e de Tendências Pedagógicas, evidenciou-se que o desenho de ações pautadas na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos versa na superação da mera instrução do indivíduo, já que na centralidade do processo se encontram os dilemas sociais que devem ser sanados, a fim de alcançar o bem-estar coletivo. A escola, então, é vista como espaço de tensões políticas, destacando-se como área de resistência e de construções contra hegemônicas, capazes de superar a compreensão ingênua sobre o saber e desmistificando sua aparente neutralidade.

A partir dessa acepção, o Município de Nova Iguaçu, na esfera educacional, advoga a favor da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos que faz parte da Tendência Progressista, em que defende a valorização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, cuja compreensão está na transformação da sociedade pelas camadas sociais menos favorecidas que perpassa obrigatoriamente pelo domínio desses conteúdos. Ademais, no âmbito escolar, visa qualificar o aluno por meio da aquisição de conteúdos e de sua socialização para uma participação ativa no mundo adulto, diante das contradições da sociedade. Entretanto, não defende que esses conteúdos sejam meramente transmitidos, conforme a tendência liberal tradicional: é pertinente que tenham uma interação com a realidade humana e social a partir de vivências significativas dos educandos, sendo revestidos de sentido e significado. Para isso, é preciso que o educador assuma uma postura de mediador entre o mundo, os conteúdos e os educandos, de modo a defender a construção de conhecimentos significativos.

Para tanto, percebe-se que a “Tendência Pedagógica Progressista Crítico-Social dos Conteúdos” propicia a construção do conhecimento por meio de atividades significativas, baseadas na interação entre os envolvidos, na compreensão e na posterior transformação do meio em que estão inseridos. Dessa forma, cabe ressaltar a proeminência de um modelo educativo voltado ao aperfeiçoamento dos indivíduos. Por isso, é relevante apostar na articulação entre os conteúdos para superação das fronteiras que inibem, reduzem e fragmentam o saber, uma vez que trata de um princípio comunicativo mediador do aperfeiçoamento

contínuo, em alguns momentos provisório e/ou inacabado, contribuindo para a ampliação das capacidades, de modo que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação.

### **3.2 O Currículo Municipal de Nova Iguaçu**

O currículo auxilia o aluno, preparando-o por meio das atividades desenvolvidas na escola, individual e coletivamente. Para que se tornem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade.

Inserido nesse contexto, percebe-se que a escola de Educação Básica é um espaço coletivo de convívio, ou melhor, um *lócus* privilegiado de trocas. Nesse ambiente, em que o ensinar-aprender possibilita a valorização das riquezas das raízes culturais, próprias das diferentes regiões. Dessa forma, é função da escola construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos éticos, políticos e estéticos, conforme preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). A educação é destinada a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento exercido por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contexto sociocultural, da cidade, do campo.

Pensando em uma proposta curricular que se adeque aos pressupostos supracitados, compete construir um currículo que supere a simples listagem de conteúdos disciplinarizados, a contar com uma organização que valide áreas do conhecimento, dando, desse modo, significância aos eventos que atravessam a escola. Atentos a tais questões, como contribuição, enquanto Rede educativa e de ensino, avança-se na busca da/para superação da simples transmissão de conhecimentos regulatórios, propiciando a emergência de saberes locais e de conhecimentos emancipatórios, de interesse das classes historicamente oprimidas.

A Rede Ensino de Nova Iguaçu se pauta em proporcionar a formação humana na totalidade, garantindo a permanência de indivíduos diversos em uma escola de inclusão social e cultural, de vivência coletiva integrada à produção de hábitos e costumes do seu entorno e, por isso, articulada aos espaços não formais de educação, explorando as riquezas de um meio educador composto por múltiplas linguagens, cujo objetivo referente à escola é de conseguir tornar os seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres.

O presente documento tem como norteadora a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC), que possui caráter normativo e delibera aprendizagens essenciais para o desenvolvimento pleno do educando na Educação Básica e assegura direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018). A Proposta Curricular Pedagógica da Rede Municipal de Nova Iguaçu apresenta a reformulação do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e sua implantação está prevista para o ano letivo de 2019.

No tocante à BNCC, esta é estruturada em 10 competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica seguindo a ideia da educação integral.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao focar no desenvolvimento de competências, encaminham-se as decisões pedagógicas para aquilo que os alunos devem saber, ou seja, quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ele deve mobilizar em sua vida cotidiana para exercício da cidadania. Assim, a Proposta Curricular promove princípios e o direcionamento relacionado às políticas de escolarização, uma vez que ela é um conjunto de ideias e práticas que interagem com as políticas globais e as realidades locais.

Embora a BNCC não seja um currículo, ela está ligada à construção dos currículos estaduais e municipais, sendo, portanto, nosso ponto de partida. É imprescindível que se considerem as especificidades de nossos alunos na composição do currículo, incorporando-se as diversidades locais.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

Durante o ano de 2018, o processo de construção desse documento se fez a partir da publicização do documento oficial por meio de encontros com os profissionais da Educação, em seguida por meio da discussão em Grupos de Trabalhos (representados por professores voluntários que atuam nas Unidades Escolares), juntamente com a equipe pedagógica da Secretária Municipal de Educação (SEMED) até às discussões realizadas nas Unidades Escolares do Currículo Municipal para serem analisados, discutidos e ampliados com quesitos pertinentes, no intuito de contribuir por um conteúdo que seja adaptado à realidade do Município de Nova Iguaçu, em que possibilite a aquisição das competências gerais que trarão a redução das desigualdades educacionais e elevarão

a qualidade do ensino.

Ademais, é proeminente mencionar o envolvimento e a participação de múltiplos atores e lugares, em que foi realizado todo esse processo de elaboração deste currículo por uma perspectiva marcadamente dialógica e participativa, no intuito de valorizar os profissionais da educação para o seu protagonismo profissional e intelectual. Para tanto, a participação de todos os envolvidos foi relevante para a construção de nosso currículo.

Essa construção coletiva teve como objetivo subsidiar o processo de elaboração do Currículo Municipal e assegurar o que constitui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN's, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), bem como dialogar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), tendo como desafio a consolidação de uma escola pública gratuita, universal, laica e de qualidade social e comprometida com o direito à educação.

Dessa forma, é mister compreender que uma Proposta Curricular não pode se preocupar somente com a dimensão epistemológica do aluno, haja vista que a cada Unidade Escolar e à professora ou ao professor é pertinente ultrapassar os limites deste documento, cujo avanço oportunizará a realização de um currículo real, com uma concepção de aprendizagem mais ampla, em que acolha todos os aspectos da dimensão humana.

## **PROPOSTA CURRICULAR 2019 PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA**

### **EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

**Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

**Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e

elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

#### CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS (INFANTIL 4-5)

##### SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?

- ✓ Respeitar e expressar sentimentos e emoções.
- ✓ Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade, solidarizando-se com os outros.
- ✓ Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
		Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:



O EU, O OUTRO E O NÓS.	<p>CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE</p>	<p>Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação, cooperação, respeito e confiança. Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e a grupos diversos. Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida em diferentes épocas, relacionando a diversas</p>	<p>A diversidade Cultural: Observação da diversidade existente entre as relações. Percepção de si e do outro: cuidados com o próximo. Boas maneiras: Estímulo aos gestos de gentileza. As regras de convivência nos ambientes cotidianos: em casa, na escola, na rua, no trânsito etc. Respeito aos diferentes contextos familiares. A árvore genealógica.</p> <p>A casa e o lar: Pessoas e ambientes que a criança interage.</p>
------------------------	---	--	---

		<p>épocas.</p> <p>Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p> <p>Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.</p> <p>Conhecer espaços de aprendizagem fora do espaço escolar.</p> <p>Consolidar os valores adquiridos pela criança, ampliando a noção e as práticas de cidadania.</p> <p>Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos.</p> <p>Resgatar a história de vida do aluno, tendo como fator primordial a elevação da sua autoestima, possibilitando que ele se identifique como sujeito da sua própria história.</p> <p>Reconhecer a diversidade de raça e/ou características físicas e condições econômicas existentes dentro da escola de forma a respeitá-las e colocar-se no lugar do outro.</p> <p>Compreender regras de convivência em grupo.</p> <p>Adotar hábitos de autocuidado, zelo e respeito com o seu corpo.</p> <p>Conhecer e respeitar as diversas formações</p>	<p>Os tipos de moradias.</p> <p>Minha escola tem uma história.</p> <p>A escola: explorando e valorizando o espaço físico, os funcionários e seu entorno.</p> <p>Como me comunico com o outro? A fala, os gestos, as expressões e os meios de comunicação.</p> <p>Construção de uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.</p> <p>Respeito ao outro em relação à cultura e às diferenças entre pessoas: auxiliando com empatia ao perceber que o próximo necessita ajuda.</p> <p>Promoção do intercâmbio entre turmas, escolas do município, visitas e passeios pedagógicos.</p> <p>Minha identidade: gostos, preferências, quem eu sou.</p> <p>Conhecimento dos documentos de identificação pessoal e suas utilidades.</p> <p>Brincadeiras e atividades em grupo que favoreçam a compreensão das regras e a cooperação.</p> <p>Aluno representante.</p> <p>Construção da sua identidade pessoal por meio de atividades literárias.</p>
--	--	---	--

		<p>familiares. Estimular a autonomia e a noção de responsabilidade. Identificar, nomear e se reconhecer como sujeito participativo e atuante no meio. Estreitar laços de respeito mútuo e solidariedade. Despertar a consciência e o respeito às pessoas com deficiências.</p>	
--	--	--	--

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS (INFANTIL 4-5)**

**SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?**

- ✓ Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.
- ✓ Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.
- ✓ Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.
- ✓ Coordenar suas habilidades manuais.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
----------------------	--------------------------	---	--

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.	CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE	<p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p> <p>Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</p>	<p>Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</p> <p>Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, postura e linguagem oral (dramatização, mímicas), também por meio de comunicação aumentativa e alternativa, da Língua Brasileira de Sinais e materiais adaptados às necessidades educacionais especiais.</p> <p>Conhecimento e identificação das partes do seu corpo.</p> <p>Expressividade e uso das possibilidades do próprio corpo, reconhecendo-o como uma propriedade sua e que requer cuidados e privacidade.</p>
-----------------------------	---	--	---

		<p>Apropriar-se de todas as linguagens, não apenas a escrita, mas também a oral e corporal.</p> <p>Explorar vivências de atividades esportivas, regras, convivência com as diferenças interpessoais e inclusão.</p> <p>Desenvolver autonomia através de atividades práticas que simulem situações do cotidiano.</p> <p>Reconhecer situações de risco em seu ambiente.</p> <p>Adotar hábitos de prevenção de acidentes e de cuidado para preservação da integridade do seu corpo.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado aos seus interesses e necessidades diversas.</p> <p>Aperfeiçoar a precisão dos movimentos de forma ampla.</p> <p>Utilizar outros meios de comunicação, além da oralidade como imagens, Língua Brasileira de Sinais, materiais adaptados para necessidades educacionais especiais.</p>	<p>Criação de situações onde possibilite a observação e valorização do seu corpo, como característica individual (espelho e desenhos).</p> <p>Exploração das possibilidades do próprio corpo para fazer o que deseja e o que é solicitado em situações de jogo coletivo (engatinhar, andar, correr, saltar, subir, descer, passar por cima, por baixo, por túneis).</p> <p>Equilíbrio e coordenação do próprio corpo e no movimento com objetos.</p> <p>Hábitos de higiene: cuidados essenciais com o seu corpo e com o ambiente.</p> <p>Percepção sensorial: olfativa, visual, tátil, gustativa e auditiva.</p> <p>Atividades psicomotoras: circuito e diferentes movimentos, explorando as suas habilidades e possibilidades psicomotoras (alinhavo, nós e laços: amarração de sapato etc.).</p> <p>Exercício de precisão dos movimentos em brincadeiras, construções, atividades artísticas e ao explorar a natureza.</p> <p>Participação de atividades lúdicas e competitivas que envolvam equilíbrio, ritmo e coordenação.</p> <p>A Expressão por meio de brincadeiras e nas demais situações de interações.</p> <p>Conhecimento e identificação de alguns esportes mais conhecidos.</p>
--	--	--	---

			<p>Resgate das brincadeiras antigas: Amarelinha, pé de lata, elástico, brincadeira.</p> <p>Brincadeiras Coletivas: Brinquedos cantados, cantigas, rodas, contos etc.</p> <p>Roda de Conversa inserindo teatro e dramatizações.</p> <p>Percepção dos ambientes que promovam riscos para a saúde, como verminose, infecções de pele, e a demonstração de certos comportamentos que propiciam transmissão de doenças durante as interações cotidianas.</p> <p>Prevenção de acidentes.</p> <p>Estímulo aos hábitos de cuidado com materiais e espaços compartilhados.</p>
--	--	--	---

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA: TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS. (INFANTIL 4-5)**

**SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?**

- ✓ Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos, assim como interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.
- ✓ Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.
- ✓ Relacionar-se com o outro, empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
		Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:

<p>TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.</p>	<p>CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE</p>	<p>Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, recorte e colagem, dobradura e escultura, criando produções (coletivas e individuais) bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> <p>Utilizar a música cantada para desenvolvimento da memória, sequência e ritmo.</p> <p>Conviver com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição</p>	<p>Brincadeiras com jogos cantados e rítmicos.</p> <p>Vivência e apreciação de jogos e brincadeiras pertencentes à cultura brasileira e a universal.</p> <p>Jogos envolvendo formas, cores e letras.</p> <p>Desenho livre ou pinturas ao ritmo e velocidade da música.</p> <p>Brincadeiras de roda.</p> <p>Acompanhamento de ritmos de músicas com palmas, gestos, dança, utilizando instrumentos musicais elementares, correlacionando com sentimentos, quando oportuno.</p> <p>Produção de sons vocais, com mãos, pés, objetos, discriminando-os.</p>
--------------------------------------	---	--	---

		<p>escolar.          Conhecer as cores primárias e suas misturas, associando-as em diferentes contextos.          Perceber as diversas formas e traços ao seu redor.</p>	<p>Imitação de ruídos e vozes dos animais (onomatopeia).          Contato com diferentes tipos de música (popular, clássica, folclórica, indígenas e outras).          Atenção ao silêncio.          Apreciação musical.          Interpretação oral e/ou escrita de músicas.          Bandinha rítmica confeccionada com sucatas.          Tipos de danças e ritmos musicais.          O fazer artístico (teatro, circo e outras manifestações populares).          Apreciação em Artes Visuais com a utilização de variados suportes para a construção de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, sucatas, dobraduras, volume, espaço, textura etc., visando ao estímulo à criatividade (usos, efeitos e funções dos materiais e técnicas artísticas).          A expressão por meio das cores.          Apreciação e livre interpretação de obras de artes e seus pintores.          Apreciação de manifestações artísticas diversas: pintores, dançarinos, escultores, cantores etc.          Estímulo à percepção de imagens através de registros construídos onde as crianças serão os</p>
--	--	--	--



			<p>protagonistas (fotos, vídeos etc.).</p> <p>Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais.</p> <p>Encenar narrativas conhecidas, confeccionando e utilizando fantoches para o estímulo da oralidade.</p>
--	--	--	---

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO. (INFANTIL 4-5)**

**SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?**

- ✓ Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- ✓ Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.
- ✓ Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- ✓ Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
		<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>	<p>Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos:</p> <p>Roda de conversa.</p> <p>Atividades de rotina.</p>

<p>ESCUA, PENSAMENTO IMAGINAÇÃO.</p> <p>FALA, E</p>	<p>CONVIVER BRINCAR EXPLORAR PARTICIPAR COMUNICAR CONHECER-SE</p>	<p>Escolher e folhear livros, procurando se orientar por temas e ilustrações, tentando identificar palavras conhecidas.</p> <p>Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p> <p>Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p> <p>Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações</p>	<p>Escuta e contação de histórias.</p> <p>Desenvolvimento da linguagem oral através da exploração dos gêneros e graus das palavras.</p> <p>Interpretação oral de histórias, textos e/ou músicas.</p> <p>Exploração da linguagem oral: Sequência de fatos nos textos, observando-se o início, meio e fim.</p> <p>Descrição e narração oral (coesão e coerência), elementos narrativos (tom de voz, enredo, personagens etc.).</p>
---	---	---	--

		<p>com função social significativa.</p> <p>Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>Estimular o gosto pela leitura através da criatividade.</p> <p>Explorar diferentes materiais escritos como leitura do mundo e apropriação da escrita.</p> <p>Apropriar-se do código escrito naturalmente.</p> <p>Reconhecer e validar os avanços e conquistas de cada criança em seu processo de aprendizagem.</p> <p>Estimular a consciência fonológica durante as atividades cotidianas, levando a percepção das unidades sonoras, respeitando o seu desenvolvimento biológico e tempo de aprendizagem.</p>	<p>Representação gráfica de histórias, a partir de textos, músicas e imagens.</p> <p>Atividade de faz de conta e imaginação.</p> <p>Manuseio de livros, revistas, gibis, jornais etc.</p> <p>Reconto de histórias e narração de fatos, com possibilidade de uso de materiais concretos.</p> <p>Reconhecimento do alfabeto, identificando-o no cotidiano, favorecendo um ambiente letrado.</p> <p>O nome, como parte da construção da identidade.</p> <p>Meu nome, o nome dos familiares, o nome dos colegas e outros diversos nomes.</p> <p>Reconhecimento do seu nome nos diferentes contextos.</p> <p>Meu nome tem uma história de família: o nome completo.</p> <p>A escrita do nome (LETRA BASTÃO).</p> <p>Trabalhando os gêneros textuais: poesia, música, receita, propaganda, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-língua etc.</p> <p>Construção de textos coletivos, tendo o professor como escriba (LETRA BASTÃO).</p> <p>Escrita espontânea de letras, palavras, textos, gêneros etc.</p> <p>Análise contínua da evolução da escrita</p>
--	--	--	---

		<p>Reconhecer a ordem de pensamentos em diferentes tipos de contextos literários.</p> <p>Desenvolver a autoexpressão por meio de teatro, favorecendo a atenção, observação, imaginação e a criatividade.</p> <p>Posicionar suas ideias, desejos e sentimentos, respeitando divergências a seu pensamento.</p> <p>Elaborar narrativas e suas primeiras escritas não convencionais, desenvolvendo seus pensamentos.</p>	<p>discente.</p> <p>Consciência fonológica nas situações de fala, escuta e escrita: segmentação de palavras, rimas etc. através da percepção do som.</p> <p>Identificação das unidades fonêmicas e das unidades grafêmicas através de atividades lúdicas e estimulantes.</p> <p>Estimulação da consciência fonêmica na escuta e na identificação dos menores sons da fala (som inicial, som final).</p> <p>Questionamento por meio de diferentes linguagens, desenhos e outras formas de expressão.</p> <p>Utilização de registros em diferentes suportes de escrita fazendo uso dos variados espaços disponíveis.</p> <p>Representação das emoções básicas e expressões faciais: alegria, medo, tristeza, raiva e nojo.</p> <p>Promoção de experiências socioculturais, utilizando o aprendizado de outra língua, reconhecendo as variações linguísticas.</p> <p>Experimentação gráfica de marcas: desenho /pintura para ampliar as narrativas e despertar hipóteses para escrita.</p>
--	--	---	---

**CAMPO DE EXPERIÊNCIA: ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES. (INFANTIL 4-5)**

**SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS: O que se espera nesse campo?**

- ✓ Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.
- ✓ Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.
- ✓ Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.
- ✓ Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.
- ✓ Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EXPERIÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	CONVIVER BRINCAR  EXPLORAR  PARTICIPAR  COMUNICAR  CONHECER-SE	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.  Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea) em diferentes suportes.  Classificar objetos e figuras, de acordo com	Favorecimento de experiências às crianças que enriqueçam suas vivências, despertando, estimulando e ampliando os objetos de conhecimento propostos: Exploração efetiva e intencional das atividades de rotina diária: Chamadinha (contagem de presentes e ausentes, quantos a mais e a menos, quantos meninos e meninas); Calendário (data de hoje, ontem e amanhã, dias do mês e da semana); janela do tempo; leitura de leite etc.  Brincadeira com indumentárias, com acessórios, com objetos cotidianos associados a diferentes papéis ou cenas sociais e com elementos da natureza.  As formas no cotidiano infantil e suas

		<p>suas semelhanças e diferenças.          Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.          Relacionar números às respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.          Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos e ilustrativos.          Reconhecer situações-problema e realizar ações concretas que demonstrem sua ação.          Resolver situações-problema utilizando o raciocínio lógico-matemático.          Desenvolver atividades de experimentos científicos e culinários para compreensão de medidas e quantidades, ação e reação.          Observar, manipular objetos investigar e explorar o seu entorno, proporcionando condições para que as crianças possam buscar respostas às próprias indagações e curiosidades.          Reconhecer diversos meios de transporte utilizados em seu cotidiano.          Estabelecer relações de horário com as suas ações do cotidiano.          Perceber a importância do Sistema monetário nas situações do cotidiano e da</p>	<p>transformações: Os sólidos geométricos.          Sequência lógica.          Situações concretas de numeramento: os numerais e a quantidade e representação.          As noções de conjunto nas situações cotidianas, a partir da ludicidade, estabelecendo semelhanças, diferenças e comparações entre os elementos e os conjuntos.          As noções de adição e de subtração nos contextos do cotidiano infantil.          Resolução de situações concretas, envolvendo a adição e a subtração.          Ampliação de suas vivências e seu vocabulário infantil, através de experiências que proporcionem: noções de grandeza, de posição, de massa, de espaço, de direção, de sentido, de quantidade, de tempo, de velocidade, de classificação.          Percepção tátil.          O calendário no cotidiano.          Construção de gráficos básicos e ilustrativos.          A linha do tempo: cronologia e sua própria mudança física ao longo do ano.          O Ciclo da vida.          Vivência de situações cotidianas que explorem os fenômenos naturais e atmosféricos: Tempo,</p>
--	--	---	---

		<p>sala de aula.</p> <p>Conscientizar-se sobre a possibilidade de cultivar alimentos para uso próprio.</p>	<p>clima e vestuário, o dia e a noite etc.</p> <p>Exploração do ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas através da Preservação do Meio Ambiente e seus elementos: Os animais e seu habitat; Os quatro elementos: o ar, a água, o solo, o fogo e a água (preservação, utilização e experiências: os estados físicos); Os seres vivos e os elementos não vivos; Lixo e reciclagem (atividades com reciclagem e sustentabilidade).</p> <p>Observação da biodiversidade do local onde a escola está inserida.</p> <p>As transformações na natureza: A horta, opomar e o jardim.</p> <p>O Campo e a cidade.</p> <p>As plantas e a sua diversidade no meio ambiente, as suas partes e funções.</p> <p>Favorecimento de experiências com alimentos cultivados no espaço escolar e nas proximidades de suas residências.</p> <p>Os alimentos, sua importância e transformações.</p> <p>As relações de transformações no PlanetaTerra.</p> <p>Noções de localização: meu Mundo, País, Estado, Bairro e Município.</p> <p>O município: sua história e suas transformações</p>
--	--	--	--

			<p>com o tempo.</p> <p>Meios de comunicação: suas transformações com o tempo.</p> <p>Meios de transporte: suas transformações com o tempo.</p> <p>Trajetos: descrição de percursos com pontos de referências, possibilidade de solução de problemas explorando a utilização de medidas (pegadas, palitos, barbante etc.).</p> <p>Exploração das unidades de medidas convencionais e não convencionais.</p> <p>Proporcionamento das noções de medida e quantidade, através do contato com o alimento, com receitas e piqueniques, percebendo a importância do alimento e sua transformação.</p> <p>Oficina de experimentação.</p> <p>Favorecimento de experiências através da reprodução de situações que envolvam o uso do dinheiro.</p> <p>Construção de brinquedos e resgatar brincadeiras antigas.</p> <p>Portfólio.</p> <p>Utilização do relógio como instrumento para observação da passagem do tempo, levando em consideração a rotina dos alunos.</p>
--	--	--	--