



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

MARIA ZILDA DE PAULA DOMINGUES

DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS:

um olhar sobre o documento municipal de Vitória “Temas Infantis de Vitória” (2020) e o documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020) e a representatividade de artistas pretas e pretos.

**VITÓRIA
2022**

MARIA ZILDA DE PAULA DOMINGUES

DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS:

um olhar sobre o documento municipal de Vitória “Temas Infantis de Vitória” (2020) e o documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020) e a representatividade de artistas pretas e pretos.

Trabalho apresentado como requisito final para obtenção de aprovação na disciplina: Trabalho de Graduação, do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientadora: Margarete Sacht Góes

**VITÓRIA
2022**

MARIA ZILDA DE PAULA DOMINGUES

DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS:

um olhar sobre o documento municipal de Vitória “Temas Infantis de Vitória” (2020) e o documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020) e a representatividade de artistas pretas e pretos

Trabalho apresentado como requisito final para obtenção de aprovação na disciplina: Trabalho de Graduação, do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Aprovado em _____ de _____ de 2022.

COMISSÃO AVALIADORA:

Profª. Drª Margarete Sacht Góes
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profª. Drª Débora Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Drª Maira Pego Aguiar
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Zilda de Paula Domingues



Fonte: Arquivo pessoal

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de graduação à minha mãe e minha avó que sempre compartilharam suas experiências no magistério comigo, assim como destino essa pesquisa a mim mesma que um dia fui Preta de Neve e à minha prima Valentina. Sua existência me motiva a buscar novos olhares e dizeres que ressignifique suas referências e sua vivência como criança negra.

Em sua opinião para que serve a escola?

*Para preparar o ser humano para a sociedade. Para aprender a nos integrar socialmente. Para passar conhecimento para a próxima geração. Para alfabetizar a população. Para criar novos cidadãos de bem e com um ótimo futuro pela frente tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Para fazer pessoas melhores e tirar crianças e jovens das ruas. Para nos educar nesse novo mundo.
(Alunos das turmas de oitava série) (FERRAÇO, 2011, p 24).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus antepassados que permaneceram firmes na luta para que pretas e pretos como eu pudesse ocupar nosso lugar de direito.

Agradeço a minha mãe, Cleidi, por estar comigo durante toda essa caminhada, por dividir comigo sua jornada na Educação Infantil.

Agradeço minha querida avó, Neuza, um grande exemplo na minha vida, quem me ensinou a gostar de Gabriel, o Pensador e a sonhar com sua amada UFES. Consegui vó.

Agradeço minha tia e madrinha, Meure, por me incentivar a não desistir, obrigada tia pelas palavras de carinho, pela parceria, pelo acolhimento.

Agradeço meu pai, que sempre me apoiou.

Agradeço a minha irmã, Gabriela, sempre estarei ao seu lado.

Agradeço minha tia, Rosângela, tia tininha, outro grande exemplo que provou que nunca é tarde para realizar seus sonhos.

Agradeço meu avô, José, o melhor avô que eu poderia ter, se tivesse que escolher alguém para ser meu avô, escolheria o senhor.

Agradeço minha bisavó, de quem herdei o nome, Zilda, uma mulher preta, mineira, que lavava, costurava e passava roupas para sustentar a família, veja vó aonde nós chegamos.

Agradeço minhas primas, Vitória e Valentina minhas companheiras.

Agradeço meus amigos queridos que estão comigo desde o início dessa jornada.

Agradeço meu tio e padrinho, Rogério, sempre esteve presente na minha vida, espero um dia poder retribuir todo amor e todos os danos que causei aos seus rins.

Agradeço a querida professora Débora, com quem tive o prazer de cursar a disciplina de EREER, foi um trocar de lentes, uma vivência que nunca esquecerei.

Agradeço a Margarete, minha querida orientadora, que segurou minha mão e esteve comigo em cada passo dessa caminhada. A você sou imensamente grata.

Agradeço a Universidade Federal do Espírito Santo pela experiência vivenciada durante todos esses anos, sonhava com essa oportunidade desde sempre e sou eternamente grata por ter vivido esse sonho, a primeira neta de dona Neuza a vir para a UFES.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi pensado a partir de um incômodo constante perante situações experienciadas como estudante da rede pública de Educação Básica. A pesquisa destaca a forma como a representatividade étnica é pautada nos documentos orientadores, no campo da Educação Infantil, em paralelo às memórias pessoais da autora. A fim de debater a representatividade preta, delimita como objetivo principal compreender como a representatividade de artistas pretas/os é tratada no documento “Temas Infantis de Vitória – TIVs” (2020) do Município de Vitória – ES e no documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020), a partir de um estudo de caso sobre os modos como as/os professoras/es articulam em suas ações pedagógicas o que é garantido nos documentos orientadores, bem como a percepção que elas/es têm sobre o currículo ao tratar dessa temática. Relaciona os estudos de autoras/es como Ostetto (2011), Iavelberg (2016), Dias (2012), Dias, Reis e De Jesus Damião (2022) e Góes e Rosa (2021) com as narrativas compartilhadas de professoras da Educação Infantil e suas realidades, perspectivas sobre o tema, registros/imagens do ambiente em que trabalham e atividades que desenvolvem. Por fim, apresenta materiais educativos desenvolvidos por estudantes graduandas/os em Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para serem utilizados nas salas de atividades como possibilidade suprir a demanda dessa temática. Finaliza ressaltando a importância do papel da/o professora/o e as ações pedagógicas voltadas para a representatividade de artistas pretas e pretos nos conteúdos trabalhados na sala de atividades.

Palavras-chave: Currículo; Representatividade; Educação Infantil; Ensino da Arte; Material educativo.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Documento Orientador – BNCC	12
Figura 2. Diretrizes Curriculares Educação Infantil de Vitória	15
Figura 3. Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil	17
Figura 4. Lucimar Rosa Dias	26
Figura 5. Crianças do CEMEI AFL	33
Figura 6. Crianças do CEMEI AFL	33
Figura 7. Mural CEMEI AFL	34
Figura 8. Capa do livro Koumba e o Tambor Diambê	35
Figura 9. Tambor Diambê	35
Figura 10. Capa do livro Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!	36
Figura 11. Mural do CEMEI AFL	38
Figura 12. Artista Ione Reis	39
Figura 13. Série Retratos Negros, de Ione Reis, 2019	40
Figura 14. Série Retratos Negros, de Ione Reis, 2019	40
Figura 15. Série Retratos Negros, de Ione Reis, 2019	40
Figura 16. Fotografia Thais Carezzato	41
Figura 17. Ilustração Thais Carezzato	41
Figura 18. Fotografia Maria Domingues	41
Figura 19. Ilustração Maria Domingues	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO INFANTIL, O ENSINO DA ARTE E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES (NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL)	12
2.1 ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO	26
4 METODOLOGIA	30
5 REALIDADES ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS	32
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE 1 – JOGO DAS MEMÓRIAS	49
APÊNDICE 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	51

1 INTRODUÇÃO

Novembro é o mês, na maioria das vezes o único, que pretitude, reconhecimento do seu lugar e papel no meio que vive, racismo e antirracismo, entre outras pautas dentro do que se fala sobre as relações étnico-raciais, cultura africana e afro-brasileira tem a atenção das/os educadoras/es.

Segundo Rodrigo Baptista (2021), o dia da “Consciência Negra” (20/11) foi a data escolhida por um grupo de jovens negros de Porto Alegre que se reuniram para discutir sobre o que o dia 13 de maio representava, que foi o dia da assinatura da Lei Áurea, lei que “aboliu” a escravidão, e foi considerada por eles como uma liberdade concedida que ia de contrapartida com as lutas e o protagonismo negro no país.

A partir desse movimento o grupo propôs a data da morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares, símbolo de resistência, para enfatizar a luta por liberdade e tantas outras questões que envolvem a desigualdade entre brancos e pretos. Foi também uma forma de reconhecer a história, a cultura entre outros.

Em relação à Educação, o autor menciona que em 2003 a Lei 10.639 entrou em vigência e com isso a temática afro-brasileira se tornou obrigatória. O texto destaca relatos do professor de História Diego Rogério ao refletir que:

Para o professor, além da inclusão da história e da cultura negras nos materiais didáticos, é preciso que o ensino em sala de aula venha acompanhado de outras políticas públicas de forma a garantir a representatividade nas escolas e em todos os espaços da sociedade (BAPTISTA, 2021).¹

Ainda que essa política de ações afirmativas tenha se tornado lei, muitas professoras e professores preparam conteúdos razoáveis e muitas vezes descontextualizados sobre essa temática que nos é tão cara. Assim, a gama de problemas em relação ao racismo estrutural persiste, os tabus não são quebrados

¹ Trecho retirado da página da internet. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50-anos-liberdade-conquistada-nao-concedida> Acesso em: 17 dez. 2021

ou tão pouco são vistos como um problema, como quando uma mulher preta aceita ser chamada de mulata² e não entende de onde isso vem.

Da mesma forma é tratado o ensino da Arte quando fazemos conexões com essas questões, ou seja, o que poderia ser visto como uma oportunidade de valorizar a/o artista preta/o e conhecer sua poética como um potencial de representatividade, esse momento se esgota em desenhos de bustos negros e silhuetas de faces com turbantes, ou seja, conteúdo genérico que demonstra uma despreocupação com pesquisa e aprofundamento.

A inquietação sobre essas atividades me motivou a procurar entender como esse tema é pensado para a criança e porquê é exercido dessa maneira, e assim, surge a temática DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS: um olhar sobre o documento municipal de Vitória “Temas Infantis de Vitória” (2020) e o documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020) e a representatividade de artistas pretas e pretos.

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho de pesquisa **é compreender como a representatividade de artistas pretas/os é tratada no documento “Temas Infantis de Vitória – TIVs” (2020) do Município de Vitória – ES e no documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020), a partir de um estudo de caso sobre os modos como as/os professoras/es articulam em suas ações pedagógicas o que é garantido nos documentos orientadores.**

Inicialmente, após essa Introdução, realizaremos uma “Revisão de Literatura” destacando dois aspectos. No primeiro, “Educação Infantil, o ensino da Arte e os Documentos Orientadores (Nacional, Estadual e Municipal)” faremos um cotejamento entre os documentos.

O estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no que diz respeito ao tema proposto, assim como já mencionado, comporá uma análise sobre os documentos orientadores para a Educação Infantil do Município de Vitória e do estado do Espírito Santo, haja vista que, em alguns centros de Educação

² Termo esclarecido por Grada Kilomba (2008, p.19) “[...] (mulata/o) palavra originalmente usada para definir o cruzamento entre um cavalo e uma mula, ou seja, entre duas espécies animais diferentes, que dá origem a um terceiro animal, considerado impuro e inferior”

Infantil no interior do estado, são utilizados o documento curricular estadual. O segundo aspecto da revisão de literatura abordará “O ensino da Arte na Educação Infantil”.

No capítulo três, fundamentaremos o trabalho teoricamente a partir de autoras como Dias (2012), Dias, Reis e De Jesus Damião (2022) e Góes e Rosa (2021).

No capítulo quatro discorreremos sobre a nossa metodologia, a partir do estudo de caso, apontando o passo a passo da pesquisa. Ressaltamos que o objeto de estudo neste trabalho é o conteúdo disposto nos documentos orientadores do município de Vitória e do estado do Espírito Santo, além das narrativas de professoras e professores, licenciadas/os em Artes Visuais sobre a percepção que elas/es têm sobre o currículo relacionando-os aos modos como desenvolvem a temática da representatividade de artistas negras e negros em suas ações pedagógicas (práxis), as quais comporão nosso *corpus* de dados para as análises. Nesse contexto, apresenta materiais educativos desenvolvidos por estudantes graduandas/os em Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para serem utilizados nas salas de atividades como possibilidade suprir a demanda dessa temática.

Finalizando, trazemos nossas considerações destacando a importância do papel da/o professora/o e as ações pedagógicas voltadas para a representatividade de artistas pretas e pretos nos conteúdos trabalhados na sala de atividades.

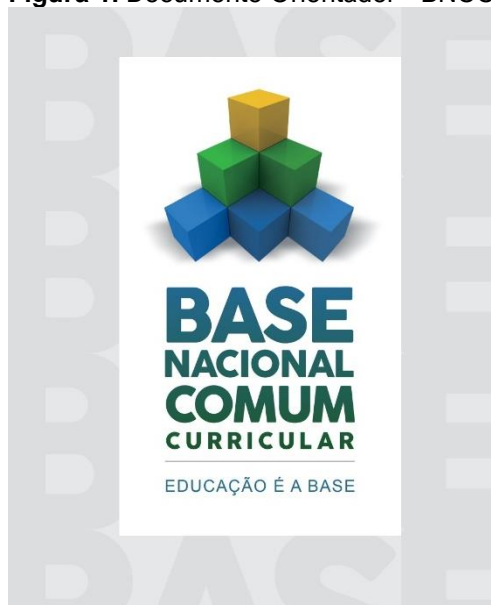
2 EDUCAÇÃO INFANTIL, O ENSINO DA ARTE E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES (NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL)

Na intenção de construir uma leitura que partisse do ponto de vista geral para um outro específico se faz necessário a existência de duas sessões para essa revisão.

Inicialmente, nosso foco será no contexto histórico da Educação Infantil no Brasil a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido dialogaremos com os currículos em âmbito municipal com os TIVS – Temas Infantis de Vitória (2020) e o documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020), bem como o Ensino da Arte na Educação Infantil com apontamentos e reflexões sobre o assunto.

A preocupação com a criança e a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil se sucedeu no final da década de 80 de acordo com a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) (Figura 2), ao afirmar que até o momento, as creches e pré-escolas eram vistas como um ambiente independente dos demais níveis de escolarização no qual as crianças passavam o dia, sem o compromisso de desenvolver práticas pedagógicas.

Figura 1: Documento Orientador - BNCC



Fonte: Internet³

³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 17 dez. 2021.

Esse fato se dava porque havia a compreensão de que essa era uma etapa preparatória e que a escolarização iniciava apenas no Ensino Fundamental. Segundo a LDB - Lei de Diretrizes da Base da Educação (BRASIL, 2013), o contato com práticas escolares era reservado para famílias mais abastadas, isto até o século XIX no Brasil. Para as famílias mais pobres, as crianças eram direcionadas a órgãos de assistência social.

A partir da Constituição Federal de 1988, o atendimento nas creches e pré-escolas passa a ser um direito das crianças, a Educação Infantil é então compreendida como um dever do Estado e com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a Educação Infantil se torna a primeira etapa da Educação Básica.

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p.85).

A relação entre formação e remuneração é indicada por Angela M. Rabelo F. Barreto (1994) como um dos fatores que levou a desvalorização da área. A/o profissional tinha (em alguns casos ainda têm) uma remuneração que não era o suficiente para suprir suas necessidades propiciando um cenário no qual esse profissional vê a urgência de completar sua renda mensal com mais horas de trabalho, se sobrecarregando. Tudo isso é relacionado com a qualidade do ensino oferecido na época para esses profissionais. Para a autora:

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso "baixa remuneração - pouca qualificação" estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação (BARRETO, 1994, p.13).

Essa questão é ainda mais agravante na Educação Infantil, pois segundo a autora há a necessidade de cumprir uma jornada dupla de zelar e de educar as crianças, porém a formação das/os professoras/os não contempla essa demanda.

De primeira instância, a BNCC (BRASIL, 2017) tem como intenção construir uma base comum na educação, ou seja, algo que possa acontecer em todo o país. A partir dessa diretriz, as/os professoras/es, mais especificamente as/os de Arte, já se deparam com um grande desafio devido a variada diversidade cultural e regional do Brasil.

Num país de tamanho continental, com diversas manifestações culturais, fruto de como se sucedeu o processo de colonização seguido do processo de construção de uma imagem idealizada da nação brasileira partindo de uma narrativa hegemônica, nos questionamos se seria possível encontrar um ponto em comum para ser definido como base de ensino. De acordo com Sena (2019)

Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado (SENA, 2019, p.20, grifo nosso).

Fazendo um recorte no que se refere ao ensino de Arte para a Educação Infantil, na BNCC (BRASIL, 2017) não há objetivos nem habilidades destacadas no documento como para os anos do Ensino Fundamental, porém ele traz os Campos de experiências considerando que nessa etapa da Educação Básica, a base do aprendizado está nas interações e brincadeiras.

Nesse contexto, o ensino da Arte se apresenta no Campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", o qual se constitui na construção da autoria das crianças e no contato com manifestações artístico culturais e com as diferentes linguagens. Assim, o documento propõe que:

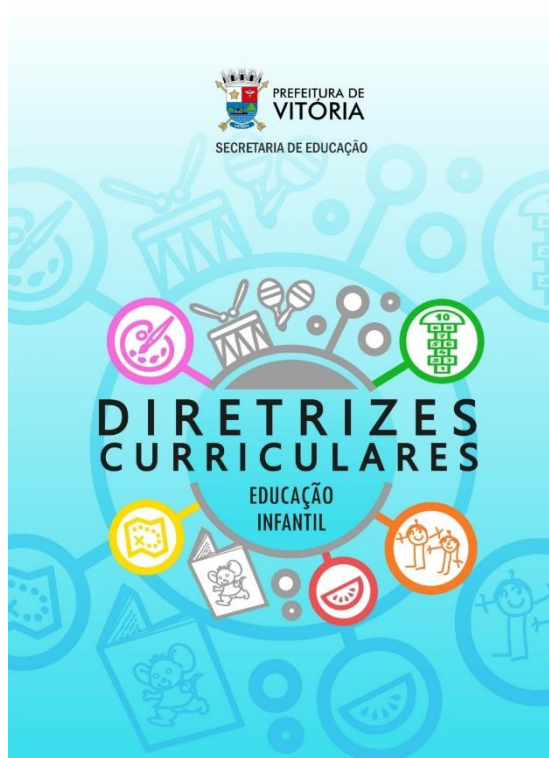
Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras (BRASIL, 2017, p. 41).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2020) (Figura 3) ou Temas Infantis de Vitória – TIVs, são estabelecidos alguns parâmetros que servem de guia sobre o que as crianças devem vivenciar, lembrando que o foco da Educação

Infantil de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) é realmente a vivência de experiências pedagógicas. Portanto, os TIVS apontam o caminho que a/o profissional da educação pode conduzir os temas, mas não delimita quais temas são estes como por exemplo no item “Expressão, corpo, movimento e cultura”, que ressalta o seguinte:

[...] o que propomos são práticas com foco nas relações, na indissociabilidade do cuidar e educar e nos direitos das crianças e que, por meio das interações e da brincadeira, buscam **ampliar o repertório de linguagens**, com vistas a atender as particularidades e especificidades das infâncias nessa primeira etapa da Educação Básica (TIVS, 2020, p. 83, grifo nosso).

Figura 2: Diretrizes Curriculares Educação Infantil de Vitória



Fonte: Internet⁴

Compreendemos que para “ampliar o repertório de linguagens” dentro da temática a que nos propusemos pesquisar, faz-se necessário um aprofundamento em outro subtítulo desse documento, ou seja, no tópico “Expressão, Corpo, Linhas Cores, Traços, Sonoridade, Ritmos, Cenas”. Nele os TIVS propõem que

⁴ Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais> Acesso em: 17 dez. 2021.

[...] a Educação Infantil deve se constituir espaço em que as crianças acessem conhecimentos de diferentes povos, principalmente, sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras e indígenas, o continente africano e a distribuição territorial indígena no Brasil, entre tantos diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre os povos afro-brasileiros e indígenas (TIVS, 2020, p 134).

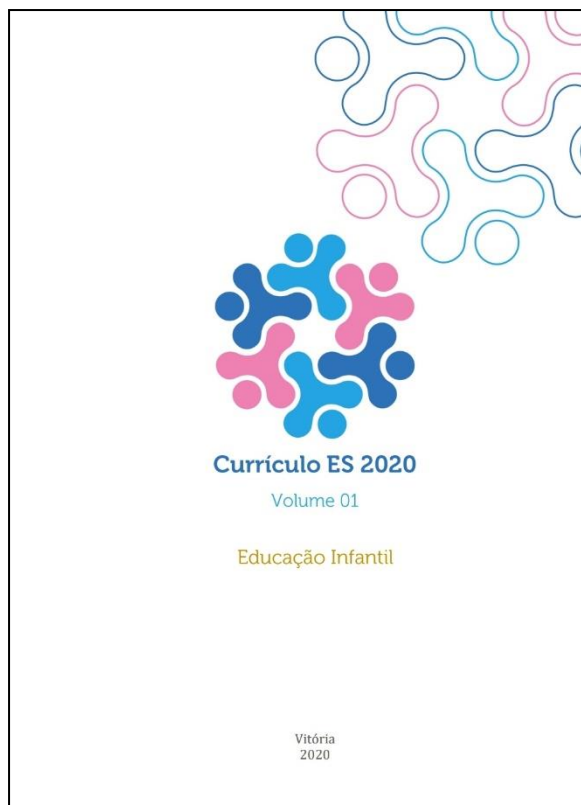
Esses documentos reforçam o direito das crianças de terem contato, conhecerem e se apropriarem das manifestações culturais afro-brasileiras com o intuito de ampliar seus conhecimentos sobre tais assuntos e de desenvolver a equidade e a representatividade.

Sendo assim a/o professor/a de Arte torna-se corresponsável por aproximar esse horizonte de possibilidades ao que está próximo da criança, ou seja, articular um ponto em comum na comunidade em que a escola está situada e, a partir do contexto, do cotidiano, suprir as demandas dentro das linguagens da arte, buscando criar uma base efetiva (e afetiva) para elas.

Outro trecho que merece destaque no documento BNCC, refere-se ao fato de que deixa explícito a obrigatoriedade de se trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, reiterando o discurso da BNCC (BRASIL, 2017):

Nessa direção, a Lei nº 10.639/2003 traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país, assim como a Lei nº 11.645/2008 inclui os povos indígenas nos estudos que visam romper com o racismo (TIVS, 2020, p 134).

Já no documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020) (Figura 4), outro documento que serve de referência para as escolas do Estado, defende as aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm direito de acessar. O documento afirma que a escola deve viabilizar situações de aprendizagem comprometendo-se com o desenvolvimento das crianças e de suas habilidades.

Figura 3: Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil

Fonte: Internet⁵

O Currículo do Espírito Santo reconhece a desigualdade de acesso e permanência existente entre as/os estudantes e ressalta que é dever da escola identificar essas diferenças para que seja propiciado medidas que promovam a equidade entre elas/es.

O Documento define uma matriz de saberes que, segundo o mesmo “[...] as áreas de conhecimento devem se comprometer ao longo de toda Educação Básica”. A matriz de saberes tem como objetivo dispor uma organização de conceitos voltados para o desenvolvimento da autonomia do estudante e parte do princípio que:

Uma educação voltada para a integralidade do sujeito em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais, físicas, políticas e culturais pressupõe assumir uma matriz de saberes pautada em concepções sobre ser, conhecer, fazer e conviver, [...] que sustentam as relações entre os objetivos e direitos de aprendizagem, as competências e habilidades, em direção ao desenvolvimento da autonomia, que, reforçando a concepção assumida nesse documento, compreende também sua responsabilidade ética, histórica, política e social com o outro e com o mundo (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 26).

⁵ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espírito-santo> Acesso em: 17 dez. 2021.

A matriz de saberes está dividida principalmente entre os seguimentos “Aprender a ser” que direciona o desenvolvimento do projeto de vida das crianças, o “Aprender a conviver” que propõe temas no âmbito das relações, o “Aprender a conhecer” que estimula a buscar por conhecimento e o “Aprender a fazer” que incentiva a comunicação e a produção de forma individual e em grupo.

Na sequência é apresentado os temas integradores que objetivam proporcionar uma formação social, política e ética que abrange e busca valorizar a diversidade cultural. Dentre os temas é proposto a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena.

Estabelecer o tema integrador Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena significa buscar compreender valores e lutas dessas etnias e refletir com sensibilidade as formas de desqualificação criadas pelas classes dominantes ao longo do tempo (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 33).

Partindo desse pressuposto, o currículo segue orientado pela divisão de “Campos de Experiência” conversando com os parâmetros discutidos pela BNCC (BRASIL, 2017) que estabelece cinco Campos de Experiência, sendo eles: O Eu, O Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

O Campo “O Eu, O Outro e o Nós” trata das relações do cotidiano possibilitando inúmeros aspectos da infância, dentre eles o de “Conhecer-se” que estimula a criança a construir sua identidade pessoal e cultural, agregando valores contra qualquer forma de discriminação e desigualdade.

O campo “Traços, Sons, Cores e Formas” permite que a criança interaja com deferentes linguagens artísticas, culturais e científicas a fim de provocar uma reflexão sobre a vida. O intuito é desenvolver a sensibilidade e a criatividade das crianças, a fim de ampliar seu repertório, proporcionando novos olhares e o contato com práticas distintas. Cabe a/ao professora/o conceber situações nas quais as crianças possam explorar materiais diversos, assim como inúmeros suportes e expressões artísticas, sem pretensão de se formar artistas, mas a fim de oportunizar por meio da arte, o desenvolvimento de “[...] seres capazes de expressar

sensações, sentimentos, pensamentos e que se tornem potentes para desenvolver seus próprios percursos criativos” (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 81).

O campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” é voltado para o desenvolvimento de cada uma dessas quatro habilidades/funções de modo que este campo assegura que é preciso permitir que os bebês e as crianças participem dos diálogos, escutem histórias e tenham contato com múltiplas linguagens para que possam se sentir pertencentes a um grupo social. O papel da/o professora/o aqui é propor experiências e atividades que articulam diversas linguagens.

Na interação com seus pares e os adultos o ambiente escolar, as crianças buscam captar os signos e símbolos socialmente construídos, presentes nos comportamentos dos parceiros humanos, expressos na oralidade e na escrita presentes no ambiente escolar, levando-as a, progressivamente, entender as formas de comunicação, investigar e reconhecer os diferentes usos sociais da linguagem verbal, imergindo na cultura do escrito (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 71).

O campo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” leva a/o professora/o a pensar sobre os processos de conhecer e entender das crianças e incentivá-las a serem mais curiosas. É fundamental encorajar o desenvolvimento da criatividade das crianças para que elas sejam capazes de encarar novos cenários fazendo valer seus conhecimentos prévios.

Por fim o campo “Corpo, Gestos E Movimentos” retoma a relação de cuidado e zelo pela integridade física partindo da/o professora/o para com as crianças associando ao fato de que essa concepção também é construída pelas próprias crianças que, com as dinâmicas do cotidiano compreendem o que pode representar perigo para suas vidas. Nesse trecho é destacado que as crianças utilizam seus corpos para se comunicar e reconhecer as funções de seus corpos.

Nessa direção, ressaltamos que os documentos orientadores afirmam a importância do contato das crianças com as manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, mas sem dizer ao certo o que as/os professoras/es precisam trabalhar com as crianças.

O Currículo do Estado do Espírito Santo destaca a questão da desigualdade, de acesso e permanência de algumas crianças, situação semelhante à descrita pela LDB (2013), na qual, durante o século XIX as crianças de famílias mais pobres eram

direcionadas a programas de assistência social e não necessariamente às creches e pré-escolas.

Por fim, notamos que os Campos de Experiência estão presentes em todos os documentos orientadores (não com a mesma nomenclatura, mas com os mesmos propósitos) e a forma como se desenvolvem reafirmam a ideia de que o trabalho a ser realizado na Educação Infantil perpassa por atividades que precisam ser vivenciadas e experienciadas em diferentes ações pedagógicas por meio das diversas linguagens.

2.1 O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Esmeralda Ostetto (2011) faz uma reflexão sobre a figura da/o professora/or, qual sua trajetória e o que carrega consigo ao lecionar com crianças da Educação Infantil. Ela entende que esse sujeito já passou por um processo de enquadramento para se encaixar em um padrão que não o permite explorar seus horizontes, limitando suas descobertas. O que, segundo a autora, explica a distância entre as expressões das crianças e dos adultos.

Ostetto (2011) sustenta a ideia de que é preciso se desfazer das amarras que limitam a criatividade do adulto e recuperar a imaginação e a expressão perdida. Só assim é possível encorajar as crianças. Segundo a autora:

Seguindo de mãos dadas com as crianças e comprometido com o resgate de seu próprio eu-criador, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecer seus “despropósitos” e apoiar suas buscas e escolhas (OSTETTO, 2011, p. 38).

Rosa Lavelberg (2016) pontua que a qualidade das práticas pedagógicas das/os professoras/es pode ser promovida a partir do contato constante com a arte. A autora ressalta que o intuito das formações durante a carreira das/os docentes é justamente provocar essa aproximação para que elas/es consigam articular esse conhecimento em sala.

Os estereótipos e vícios arraigados nas práticas educativas podem ser desconstruídos de forma mais eficaz se os professores passarem por uma experiência profunda e extensa em relação ao conhecer e ao fazer arte. Uma das finalidades da formação dos professores de Arte é que eles

incluam arte em suas vidas, pois assim poderão promovê-la na dos estudantes (IAVELBERG, 2016, p. 92).

Partindo da obrigatoriedade de se ter os conteúdos de Arte no itinerário das crianças, Iavelberg (2016) destaca que, segundo a LDBEN no 9.394/96, a Arte passou a ser área de conhecimento com conteúdo próprio tendo a função de viabilizar interações culturais.

Do mesmo modo Ostetto (2011) menciona que na Educação Infantil, muito se fala em ampliar o repertório da criança, trabalhando com inúmeros aspectos da infância. No entanto, o que se vê é a redução de conteúdos em função de um discurso que abrange a todos, visando um produto final por meio de um molde. Desta forma a Arte acaba sendo vista como uma série de técnicas para desenvolver habilidades específicas.

Para a autora a escola tem dificuldade de lidar com a arte já que ela, muitas vezes, subverte regras e padrões. Trabalhar com arte é trabalhar com vida e poética, e pode gerar um certo desconforto para quem prefere os moldes e a atividades em que os resultados são previstos e delimitados pelas/os professoras/es.

Em virtude de pensar e fazer arte Ostetto (2011) recomenda que as/os educadoras/res bebam da fonte das/os artistas, que vejam o mundo como elas/es veem.

A forma de conhecer dos artistas é inspiradora, pois eles veem o mundo com olhar de espanto, buscam o novo, admitem o estranho, entregam-se à vertigem do desconhecido; colocam-se em posição de escuta, de atenção às coisas, aos objetos, aos outros, cultivando o abismo da dúvida, da ambiguidade (OSTETTO, 2011, p. 29).

A autora Carla Andréia Corrêa (2017, p. 3) afirma que dedicar-se à formação artístico-cultural é de suma importância para a/o educadora/or, que com base em sua experiência terá mais sensibilidade para interagir com as crianças. Ela reitera que “[...] através da arte o ser humano amplia sentidos e percepções do mundo” e que:

Olhares, escutas, cheiros, paladares, movimentos, todos os sentidos podem ser mobilizados por experiências que provocam pensamento e sensibilidade: seria o exercício de um saber sensível, caminhos de educação estética (CORRÊA, 2017, p. 3).

Ostetto (2011, p. 31) retoma que a Arte não se resume apenas às atividades e que, na Educação Infantil, se faz cada vez mais fundamental auxiliar a expansão do repertório e do olhar das crianças para o mundo. Sobre o protagonismo da/o professora/o, a autora define que “[...] o professor deve se colocar como um interlocutor privilegiado” e que sua função é também fomentar o compartilhamento de práticas e saberes culturais.

A autora cita que nós absorvemos informações de nossas experiências, do nosso convívio familiar, e com isso criamos nossas narrativas. Porém, as/os professoras/res não devem deixar as crianças à deriva por medo de desconsiderar suas referências, de interferir na construção de sua poética.

Ostetto (2011) reflete sobre a dificuldade de respeitar os gostos alheios e como isso afeta a/o educadora/o. Fazendo uma análise do filme “O gosto dos outros” (2000) a autora confirma que definimos nossos gostos por meio da interação com determinada cultura e ainda afirma que gosto se discute, se molda e pode ser mudado dependendo da interação entre os indivíduos, da exposição dos mesmos a novas linguagens entre outros.

Aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, filmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição (OSTETTO, 2011, p. 32).

Ostetto (2011) questiona comportamentos comuns na Educação, como a reprovação do uso de um material ou outro pelo simples fato das crianças não o utilizarem da maneira esperada, ignorando que possa se tratar do seu primeiro contato com o material.

A autora cita uma passagem na qual um determinado professor disponibiliza tinta para as crianças e ao ver que elas brincam com o material, sobrepondo cores, não utilizando os utensílios tradicionais, espalhando tinta pelo corpo, o professor decide que as crianças não sabem mexer com tinta e se nega a trabalhar com esse material novamente. Assim Ostetto (2011, p. 33) indaga “[...] Ora, como poderão dominar esse código, a pintura com tinta e pincel, se não passarem pela constante experimentação?”. E ela continua:

Da mesma forma com outras linguagens, seja a música ou a literatura: se não for disponibilizado um repertório diversificado, com constância, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, à primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos (OSTETTO, 2011, p. 33).

Segundo a autora, para desenvolver e ampliar o imaginário da criança é preciso tempo, sendo esse um obstáculo na vida da/o professora/or que precisa constantemente reajustar seu planejamento para desenvolver seu conteúdo com as crianças, pois:

O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também (OSTETTO, 2011, p. 33).

Ainda sobre os impasses do cotidiano das/os educadoras/res, Lucimar Rosa Dias (2012) reafirma que muitos precisam convencer colegas e gestoras/es para poder trabalhar com as relações étnico-raciais e ou temas que envolvem representatividade, mesmo com o apoio de leis e ações formadoras. A autora entrevistou algumas professoras para saber quais eram suas táticas para trabalhar com a diversidade. Assim Dias percebe que existem princípios em comum nos depoimentos, tais como a necessidade de se ter coragem para trazer esse tema para a Educação Infantil. A autora complementa que

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática (DIAS, 2012, p. 184).

Outro princípio citado pelas entrevistadas foi a ludicidade, afirmando que é necessário tratar dessa temática com cuidado e sempre conversando com lúdico. Para Dias (2012), é necessário dedicar-se a propor a aproximação entre as crianças e os conteúdos sobre a diversidade étnico-racial por meio do patrimônio cultural brasileiro de modo que as crianças conheçam suas histórias e aprendam a valorizá-las.

Outro princípio está pautado na ideia de que as diferenças devem ser vistas de maneira positiva infere a autora fazendo um paralelo com as referências presentes no cotidiano das crianças pontuando que quando as/os professoras/res propagam falas que enaltecem todas as diferenças, elas/es estão se colocando contra os ideais predominantes na sociedade, e contra as grandes empresas como a Disney, que reproduz o padrão de beleza branco europeu.

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2013, p. 88).

O último princípio refere-se à construção da identidade da criança. Não é possível querer que a criança assuma uma identidade pensada para ela, mas não por ela. Dias (2012) indica que a identidade é construída mediante convívio social e que o necessário é oferecer referências positivas para servir de base para as crianças construírem suas identidades, assim como corrobora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil atestando que a escola tem a função de reduzir a desigualdade socioeconômica e étnico-racial a fim de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, 2013, p. 85).

Nesse contexto proposto por Dias (2012), ao refletirmos sobre o ensino da Arte para as crianças, faz-se necessário dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois elas asseguram que a escola tem como função sociopolítica e pedagógica proporcionar condições para que as crianças contemplem seus direitos, enfatizando que é preciso considerar o papel que a escola desempenha na formação da sociedade e com o rompimento das mazelas que nos cercam.

O Documento ressalta que é dever da/o professora/or trabalhar com os conhecimentos que as crianças desenvolveram previamente articulando com o

novo proposto em sala, para isso é fundamental que a/o docente observe os comportamentos das crianças e que ela/ele esteja aberta/o para seus questionamentos e suas conclusões.

Nas considerações finais Dias (2012) compartilha a resposta das crianças depois das intervenções feitas pelas mesmas professoras que participaram das formações e das entrevistas e conclui que as situações de ensino-aprendizagem promovidas pelas professoras provocaram o empoderamento tanto nas educadoras quanto nas crianças negras. Com o avanço das ações abordando a diversidade étnico-racial as crianças buscavam mais interações afetivas porque querem ser cuidadas.

Desta forma as/os professoras/es propiciaram um campo fértil para as mudanças ao realizar atividades que provocaram o diálogo e a compreensão sobre a diversidade, as crianças começaram a se ver como sujeitos de direito.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

“Pensar que tudo “está no mapa” significa enclausurar a vida, aprisionar as aprendizagens pela instauração do ensino dogmático” (FERRAÇO, 2012, p. 4).

Este capítulo é reservado para ampliarmos o diálogo sobre a importância da Educação Étnico-Racial na Educação Infantil. Sendo assim revisitamos os trabalhos de Lucimar Rosa Dias (Figura 5), mulher negra, Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Paraná no curso de Pedagogia EaD e presencial e na Pós-Graduação na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdades na Educação.

Figura 4: Lucimar Rosa Dias



Fonte: Internet⁶

Em um de seus trabalhos Dias (2015, p. 37) compartilha um momento doloroso no qual seu filho, que tinha apenas 3 (três) anos perguntou se ela poderia ficar branca: “[...] O que faz uma criança que ama sua mãe desejá-la de outra cor, mas não qualquer outra, e sim, branca?”.

⁶ Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/colunistas/lucimar-rosa-dias> Acesso em: 17 dez. 2021.

Assim, a autora relata que se decepcionou consigo mesma, que não conseguiu reagir da forma que queria no momento e, para além disso, se decepciona com a sociedade brasileira que ainda não superou o racismo e a discriminação.

Neste ponto faço um paralelo com minha infância e com meus referenciais de beleza. Sempre quis um cabelo liso, mesmo ouvindo as apreciações de minha mãe para com meu cabelo. Cheguei a me imaginar branca, como eu seria?

[...] Precisamos recuperar os primeiros que, usurpados da população negra, causam tamanhos conflitos que levam uma criança de três anos a desejar que sua mãe negra seja branca, ou como outros casos largamente relatados por pesquisas revelem que as crianças negras estão desconfortáveis com a cor de sua pele ou a textura de seus cabelos. Isso não ocorre com as crianças brancas [...] (DIAS, 2015 p. 38).

A autora afirma que é necessário recuperar os bens simbólicos e matérias negados as/aos negras/os e ainda aponta que essa desigualdade afeta as crianças de tal maneira que as faz rejeitar aspectos do próprio corpo, como a textura dos cabelos e a cor da pele. Para Dias (2015, p. 38) “[...] A falta dos bens simbólicos faz com que o sujeito, em contato com os elementos da negritude, negue-as como uma possibilidade de ser e estar no mundo. Negue, portanto, sua humanidade”.

Posteriormente, Dias, Reis e De Jesus Damião (2022) expressam que é necessário que as escolas tenham um posicionamento antirracista para combater os preconceitos direcionados as/aos negras/os. As autoras reforçam que durante o processo de formação das/os professoras/es voltada para a séries iniciais, é preciso discutir as especificidades da Educação Infantil, e buscar a perspectiva da criança, considerando sua vivência e suas concepções. Elas advertem que é imprescindível considerar a concepção de infância em que se baseiam as referências de muitas/os educadoras/es e que é preciso “[...] questionar a concepção universal de infância que ainda vigora nas reflexões realizadas por pesquisadores/as do campo, notadamente uma infância branca e pensada a partir de referências teóricas europeias” (DIAS; REIS; DE JESUS DAMIÃO, 2022, p, 475).

As autoras pontuam que não há uma infância universal e sim “[...] uma multiplicidade de modos de viver as infâncias”. Em seguida, afirmam que é preciso fomentar o debate sobre Educação das Relações Étnico-Raciais dentro das ações formativas no âmbito da Educação Infantil para que as/os educadoras/es possam

questionar os materiais didáticos disponíveis para as crianças, de modo que possa se pensar em qual referência elas terão a partir do contato com esses materiais. É fundamental analisar as referências imagéticas que estão no ambiente em que a criança circula, se colocando a pensar se essas imagens mostram de maneira positiva a cultura africana e afro-brasileira.

Essa reflexão vai ao encontro do que Góes e Rosa (2021) inferem, ou seja,

[...] a identidade é constituída nas relações e nos processos sociais que tornam possível a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, e é na escola que grande parte dessas experiências infantis (boas ou ruins) acontecem (GÓES; ROSA, 2021, p. 6).

Góes e Rosa (2021) seguem reforçando que um currículo que abrange um repertório diverso de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos sobre as relações étnico-raciais, precisa fazer parte das disciplinas dentro da formação inicial e continuada. Nesse contexto, o pensamento dessas autoras vai ao encontro da nossa inquietação ao analisarmos como a representatividade de artistas pretas/os é tratada no documento “Temas Infantis de Vitória – TIVs” (2020) do Município de Vitória – ES e no documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020).

As autoras citam Vigotski (2010) ressaltando a visão do autor que defendia que as crianças constroem parte de suas narrativas por meio do olhar do outro e das mídias. Dessa forma, as crianças compreendem os princípios de acordo com seu referencial.

Assim, práticas verbais e não verbais são lançadas o tempo todo diante dos olhos atentos das crianças, e as atitudes de respeito ou de rejeição - ao contato físico (com adultos e de outras crianças), à sua autoimagem, à sua representação - vão, aos poucos, constituindo a identidade e a percepção que elas têm de si mesmas e do grupo social a que pertencem (GÓES; ROSA, 2021, p.6).

Sendo assim, as crianças constroem suas identidades por meio de experiências vividas “[...] e é na escola que grande parte dessas experiências infantis (boas ou ruins) acontecem” (GÓES; ROSA, 2021, p.6), pois elas concebem sua individualidade através do círculo social que fazem parte e se espelham nos modelos morais e éticos com os quais convivem. As autoras afirmam também que

as crianças são influenciadas e agregam informações vindas de “[...] vozes e imagens alheias” (GÓES; ROSA 2021, p.6).

Se pensarmos os produtos culturais, os materiais didáticos, os brinquedos e os recursos utilizados para branquear, normatizar e colonizar corpos tão pequenos, sobra quase nada. Às crianças pretas e brancas o que lhes é oferecido para constituírem conceitos amplos e positivos da diversidade que compõe o mundo é muito pouco (ARAUJO; DIAS, 2019, p.2).

Araújo e Dias (2019) ao citarem Silva (2016) e Cavalleiro (2006b, p. 92) reforçam que a ausência de mediação durante a construção da identidade afeta até mesmo as crianças brancas que passam a se compreender superiores relacionando esse sentimento a questões raciais, intelectuais, estéticos e culturais, fazendo associações com vertentes que afirmam que “[...] são portadoras de uma humanidade exclusiva, pois seria delas, unicamente, a cor de pele humana”. Pensando uma relação direta com os materiais dispostos na Educação Infantil, ouvimos constantemente a fala equivocada sobre qual é o lápis cor de pele (da pele de quem?).

As autoras evidenciam experiências de exclusão vivenciadas por crianças negras no contexto escolar, por seus colegas, e afirmam que “[...] as crianças nos dizem que o pertencimento étnico-racial perpassa suas experiências escolares [...]” e Dias (2012) assegura que “[...] Construir entre as crianças pequenas a concepção de que as diferenças observadas na convivência entre seus pares é algo positivo está na contramão da política de identidade que deseja estabelecer hierarquias entre as pessoas.” Ela finaliza pontuando que o movimento que se espera das/os educadoras/es, de buscar meios para trabalhar com a Educação Étnico-Racial, é contra os discursos dominantes.

4 METODOLOGIA

Maria Antônia de Souza (2014) descreve um estudo de caso como sendo uma análise feita a partir de uma questão em particular, ocorrendo ou não em um determinado local e/ou uma determinada situação. Esse tipo de pesquisa é voltado geralmente para a cultura e práticas sociais.

Ademais, o estudo de caso é constituído muitas das vezes, por um estudo exploratório sendo este composto por entrevistas e produção de informações referentes ao objeto de estudo. Essa produção de dados pode ser feita por meio de entrevistas, questionários, gráficos entre outros.

Especificamente para nossa pesquisa, cujo objetivo é **compreender como a representatividade de artistas pretas/os é tratada no documento “Temas Infantis de Vitória – TIVs” (2020) do Município de Vitória – ES e no documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020), a partir de um estudo de caso sobre os modos como as/os professoras/es articulam em suas ações pedagógicas o que é garantido nos documentos orientadores.**

Como objetivos específicos analisamos, inicialmente, os dois documentos “Temas Infantis de Vitória – TIVs” (2020) e “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020), enfocando os espaços dados à representatividade de artistas pretas/os comparando com o que está garantido na BNCC e na Lei n. 10.639/03, e agora, nessa sequência, analisaremos as narrativas das professoras, licenciadas em Artes Visuais e Pedagogia sobre a percepção que elas têm sobre os dois currículos, relacionando-os aos modos como desenvolvem a temática da representatividade de artistas negras e negros em suas ações pedagógicas (práxis). Intencionamos relacionar suas narrativas aos temas que abordam em suas ações pedagógicas, analisando os resultados em paralelo aos documentos orientadores.

Nessa direção, selecionamos o Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI AFL⁷, do município de Vitória que utiliza o TIVs como documento orientador, e o CMEI

⁷ Usaremos as iniciais dos CMEIs por uma questão ética.

HSDF, do município de Montanha, que utiliza o documento do Estado do Espírito Santo.

Como instrumento de produção de dados, optamos por usar um questionário. O mesmo foi enviado para as/os professoras/es de Artes e as professoras/res regentes dos dois CMEIs. Para o CMEI AFL, enviamos para cinco professoras, sendo que somente três responderam (duas licenciadas em Pedagogia e uma em Artes Visuais). Entretanto, do município de Montanha, não obtivemos nenhuma resposta, o que nos impediu de realizar as análises das narrativas e o cotejamento com o documento orientador utilizado no município (Currículo do Estado do Espírito Santo).

Nesse contexto nos apoiaremos nas respostas que obtivemos do CMEI de Vitória. Selecionamos então, as respostas da professora de Arte e de uma professora regente, licenciada em Pedagogia. Além de responderem ao questionário pedimos às professoras que fizessem registros e nos enviassem por meio de filmagens, fotos e gravações das falas das crianças, entretanto, somente uma nos enviou os registros por meio de fotos. Esses materiais nos ajudaram a realizar as análises das proposições e ações pedagógicas das professoras.

Por fim, objetivamos refletir sobre materiais educativos em diálogo com o ensino da Arte para serem usados na sala de atividades de forma que possam suprir a demanda da temática em questão.

5 REALIDADES ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

Em espaços de formação (encontro) de professores, torna-se fundamental questionar o “Por que, para que e para quem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se faz necessário? (GÓES; ROSA, 2021, p. 6)

Ao realizarmos o questionário com as professoras de Arte e a Pedagoga, buscamos compreender a realidade delas, o que produzem a respeito da representatividade de pretas e pretos e de que forma dialogam com os documentos orientadores, nos orientando por meio das seguintes perguntas:

- 1) Há quanto tempo trabalha nesta Instituição de Ensino?
- 2) Você produz/articula materiais didáticos ou sequências didáticas com as crianças?
- 3) Você encontra nesses materiais a representação de diferentes etnias? Quais? Dentre elas, qual a mais representada?
- 4) Poderia listar as/os artistas e/ou exemplares da literatura infantil que fazem parte de suas propostas?
- 5) O que você entende como representatividade?
- 6) Você tem o apoio da equipe para articular propostas que tratam a representatividade étnica como pauta principal?
- 7) Poderia compartilhar conosco algum trabalho/projeto realizado?
- 8) Poderia compartilhar imagens dos trabalhos elaborados anteriormente dentro dessa perspectiva da representatividade?

Nessa direção, destacamos somente as respostas que contribuíram para nossas análises. Começamos então com a professora regente, pedagoga Paula⁸.

A professora Paula trabalha na AFL há 6 (seis) anos, e quando perguntamos se ela produz/articula materiais didáticos e ou sequências didáticas com as crianças ela nos respondeu: “Sim. Basicamente as propostas pedagógicas são construídas⁹ juntamente com as crianças”.

⁸ Respeitando a ética na pesquisa, trataremos as professoras por nomes fictícios.

⁹ A professora escreveu dessa forma.

Ao demonstrar sensibilidade para ouvir o que as crianças têm a acrescentar nos trabalhos desenvolvidos com elas e para elas, podemos inferir que essa resposta vai ao encontro do que Araújo e Dias (2019, p.4) defendem, pois dentro da perspectiva da pesquisa na qual desenvolveram, é fundamental “[...] conceber a criança como um ser integral, que elabora, refuta e reconstrói hipóteses acerca de si e do mundo a sua volta”. Nessa direção, a professora disponibilizou algumas fotografias (Figuras 6 e 7) que retratam momentos de interação e diálogo entre/com as crianças.

Figura 5: Crianças do CMEI AFL



Figura 6: Crianças do CMEI AFL



Fonte: Arquivo pessoal, Professora Paula.

Todavia, a professora Gomes, licenciada em Artes, que trabalha na mesma escola há 6 (seis) meses, respondeu que “não produz nem articula materiais didáticos com as crianças”. Refletindo sobre essa resposta, somos instigadas a continuar nos perguntando sobre a importância desses materiais e por que eles são tão difíceis de adentrar nos espaços educacionais das crianças.

Na busca de identificarmos se as professoras encontravam nos materiais educativos a representação de diferentes etnias e dentre elas qual a mais representada, Gomes responde: “Sim, cor”.

Essa resposta nos parece ser um tanto abrangente e alarmante, pois não sabemos a quem ela se refere. Araújo e Dias (2019, p.6) afirmam que “[...] Não há dúvidas de que a presença adulta entre as crianças, ratificada pela condição de autoridade docente, dizendo como elas devem se dirigir às outras, impacta de modo crucial

suas identidades [...]” sendo assim, nos preocupa pensar em como essa resposta da evasiva da professora é traduzida no cotidiano para as crianças.

Já a professora regente Paula, respondeu que “Na maioria das crianças, etnias racial¹⁰.” Percebemos a preocupação da educadora em utilizar materiais que refletem a realidade de sua turma, conforme a Figura 8, o que vai ao encontro do que Dias e outras/os autoras/es afirmam sobre a necessidade de suprir a carência de bens simbólicos para a construção da identidade dos negros, principalmente das crianças.

Figura 7: Mural do CMEI AFL



Fonte: Arquivo pessoal, Professora Paula

Continuando com o questionário, perguntamos se as professoras poderiam citar quais artistas e/ou quais referências literárias são trabalhadas com as crianças. A professora Gomes nos responde que “Não. É aleatório”. Essa resposta nos faz compreender que ela está informando a respeito do processo de escolha dos materiais didáticos feitos pelas escolas no início do ano, porém é importante ressaltar que, como afirma Ferraço (2012, p. 4), acreditar que tudo está no mapa significa restringir a aprendizagem, e de acordo com os TIVs (2020), é fundamental disponibilizar um repertório variado de recursos e materiais, não só literários mas

¹⁰ A professora escreveu dessa forma.

também utilizar vídeos, música, teatro, voltados para diversos conhecimentos sobre a sociedade.

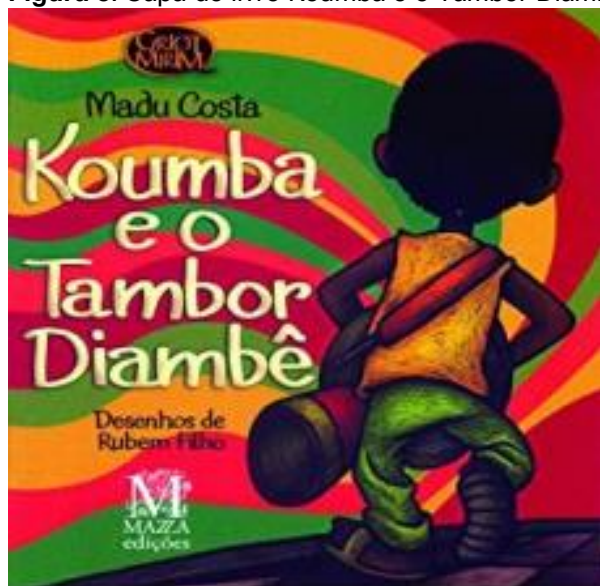
A professora Paula nos responde o seguinte: “Koumba e o Tambor diambê” e “Cada um com seu jeito cada jeito de cada um”. Esses livros pensados para crianças, buscam disseminar aspectos da cultura africana e afro-brasileira de forma positiva e lúdica, é importante destacar que ambos foram escritos por mulheres negras, que de acordo com Dias, Reis e de Jesus Damião (2022, p. 486)

[...] elaborar e materializar, do ponto de vista das relações étnico-raciais, uma educação infantil mais equânime é tarefa que tem sido majoritariamente realizada por mulheres negras; sejam elas professoras, pesquisadoras e/ou militantes. Essas mulheres, geralmente, seguem na vanguarda do social, pautando as questões das crianças e das infâncias negras e não negras.

“Koumba e o Tambor Diambê” (2009) (Figura 9) foi escrito por Madu Costa, e faz parte da Coleção Griot Mirim, na qual o personagem Griot é um contador de histórias africanos e se dedica a passar as tradições de seus antepassados para as novas gerações. Com esse livro a autora busca trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação das crianças.

A professora Paula, utilizou este livro para a produção de brinquedos musicais, mais especificamente os tambores, instrumentos típicos da cultura africana (Figura 10).

Figura 8: Capa do livro Koumba e o Tambor Diambê



Fonte: Internet¹¹

Figura 9: Tambor Diambê



Fonte: Arquivo pessoal, Professora Paula

¹¹ Disponível em: <https://leitura.com.br/koumba-e-o-tambor-diambé-L043-9788571604940#:~:text=Koumba%20e%20o%20tambor%20diamb%C3%AA&text=Griot%20%C3%A>

A professora Paula cita outro livro, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!” (2012) (Figura 11). Essa obra foi escrita por Lucimar Rosa Dias. A simplicidade da obra colabora para a construção de uma identidade positiva de infância, segundo Thiara Cruz de Oliveira e Débora Oyayomi de Araújo (2019), a narrativa é sobre uma menina vivendo situações cotidianas nas quais a personagem principal expressa seus gostos, dentre eles, Oliveira e Araújo destacam a importância da personagem expressar que gosta de ler e ir para a escola, enfatizando o quanto isso reflete de modo positivo na representatividade de crianças negras, já que a protagonista é também uma criança negra.

Figura 10: Capa do livro Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!



Fonte: Internet¹²

Ressaltamos o aspecto que nos levou a essa pesquisa que era buscar referências de artistas pretas e pretos nos projetos e ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com as crianças, entretanto, entre as três professoras respondentes (porque as respostas de uma nós optamos por não analisar), nenhuma delas traz experiências de trabalho com artistas pretas/os¹³ para ampliar o repertório artístico das crianças.

9%20o%20contador%20de,identidade%20afrodescendente%20na%20imagina%C3%A7%C3%A3o%20infantil Acesso em: 20 jul. 2022.

¹² Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/infanto-juvenil/1150-lucimar-rosa-dias-cada-um-com-seu-jeito-cada-jeito-e-de-um> Acesso em: 20 jul. 2022.

¹³ Refiro-me aqui a artistas plásticos, haja vista que estou finalizando o curso de licenciatura em Artes Visuais.

Ao perguntarmos o que elas entendiam como representatividade, Paula responde “Quando a pessoa acredita e defende algo, classe, ou determinada situação”. A concepção defendida aqui parece vir de um comportamento de escuta, em que ela deva incluir todas as crianças de sua turma nas dinâmicas propostas em sala, que de certo modo, vai ao encontro com o que afirma Dias, Reis e de Jesus Damião (2022, p. 481):

É na escuta atenta. Nesse sentido, o foco não é o racismo, mas, sim, a cultura afro-brasileira e toda a sua potencialidade em dialogar com as múltiplas linguagens que constituem a experiência de ser criança, por meio de interações e brincadeiras.

Ainda sobre a questão da representatividade, a professora Gomes responde com uma única palavra: “Qualidade”. A forma sucinta como Gomes traduz sua compreensão sobre representatividade pode estar relacionada a interpretação que teve referente a questão levantada ou então, podemos relacionar a necessidade de ser ter mecanismos de qualidade para trabalhar a representatividade na Educação Infantil.

Levamos em consideração a dificuldade de desenvolver dinâmicas dentro dessa temática da representatividade por resistência da equipe e/ou comunidade, realidade enfrentada pelas/os professoras/es, portanto questionamos as professoras se elas tinham o apoio das/os colegas, visto que encontramos a seguinte afirmação no documento orientador, TIVs (2020, p. 134):

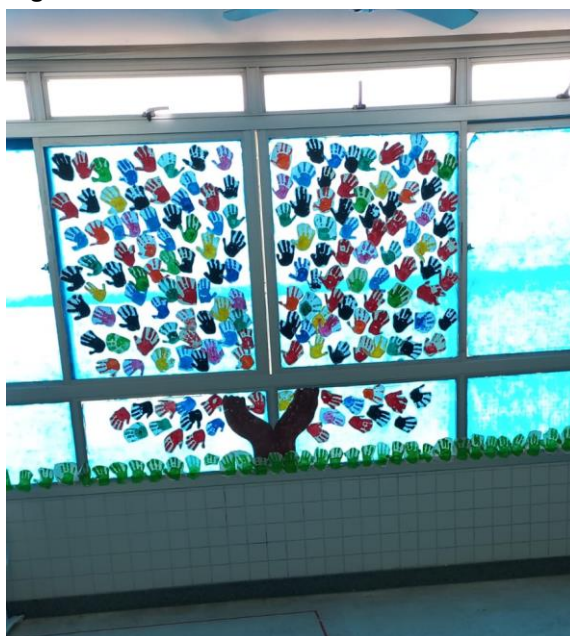
Nesse sentido, a gestão de um ambiente educativo não é tarefa de uma única pessoa, tendo em vista que muitas são as dimensões que precisam ser pensadas para que mudanças de atitudes, procedimentos e conceitos em relação às desigualdades sejam implementados e vividos nos CMEIs.

Nessa direção e, a partir da nossa pergunta, Paula responde “Sim. O apoio total da equipe técnica do CMEI” e Gomes diz “Não, trabalho solo”. Aqui vemos, mais uma vez, dois cenários distintos, enquanto a professora regente afirma ter o apoio da equipe a professora de Arte assegura o contrário o que nos faz refletir sobre alguns desafios que professoras e professores licenciadas/os em Artes Visuais encontram, seja pela quantidade de turmas com que precisam lidar, seja pela infraestrutura que não corrobora para um trabalho de qualidade, seja pelo desafio de ter que se dividir muitas vezes em diversas escolas para dar conta de cobrir a carga horária semanal, dentre outros desafios existentes.

Por fim, perguntamos se as professoras podiam compartilhar conosco alguma sequência didática e/ou projeto que tenham desenvolvido com as crianças. A professora Gomes afirmou: “Criança sintonizado com! Tudo do simples ato de se alimentar até a parte acadêmica¹⁴”.

A professora Paula respondeu: “No ano de 2019, ‘O pente pentea’, baseado na literatura O pente Pentea. Este ano, 2022, também baseado na literatura, ‘Cada um com seu jeitinho’, livro (Cada um com seu jeitinho cada jeito de cada um)” mantendo a literatura infantil como o principal agente motivador de seus projetos (Figura 12).

Figura 11: Mural do CMEI AFL



Fonte: Arquivo pessoal, professora Paula

Pudemos observar que a professora Paula, até então, busca outras narrativas para além da questão dos corpos escravizados, possibilitando que as crianças constituam uma concepção positiva perante as referências que são apresentadas. Dialogamos então com o Currículo do Espírito Santo (2020) ao inferir que na Educação Infantil

[...] é preciso promover o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, por meio das diversas formas de expressão pessoal e cultural, qualificando e ampliando os repertórios imagéticos, artísticos e simbólicos das crianças, promovendo a abertura ao novo e conhecendo outros modos de expressão e de se relacionar com os objetos de conhecimento, permitindo a elas

¹⁴ A professora escreveu dessa forma

conhecerem a si mesmas, ao outro e à realidade, potencializando suas singularidades (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 81).

Nesse contexto de diálogo com professoras que já atuam na Educação Infantil, objetivamos agora discorrer sobre as experiências vivenciadas por estudantes de Artes Visuais ao propor um jogo para trabalhar com a representatividade de pessoas pretas no ensino da Arte.

As pesquisas bibliográfica e de campo, são cabíveis ao pensarmos em meios para incentivar o enriquecimento do ensino da Arte a partir de ações pedagógicas envolvendo artistas pretas/os, portanto utilizaremos o material educativo desenvolvido para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino da Arte na Educação Infantil, no ano de 2021/1, ministrada pela professora Margarete Sacht Góes e realizado pelas estudantes Maria Zilda de Paula Domingues e Thais Carezzato de Araújo.¹⁵

O material educativo “Jogo de Memórias” (APÊNDICE 1) tinha por justificativa incentivar as crianças a reconhecerem suas emoções e afetos para com os colegas, exercitar a prática do desenho, interagir na dinâmica em grupo e praticar reconhecimento visual dos desenhos e fotografias.

O trabalho da artista Ione Reis (Figura 13) ampara a discussão em torno das identidades individuais-coletivas e a importância de suas representações.

Figura 12: Artista Ione Reis



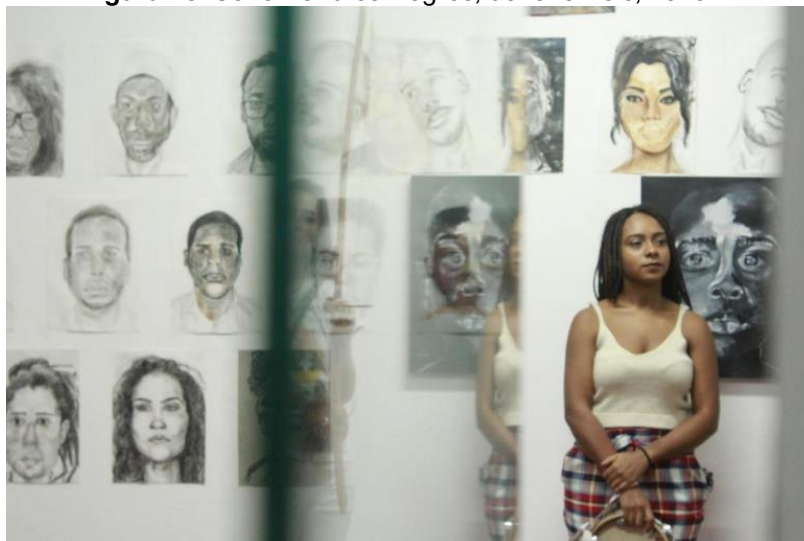
Fonte: Internet¹⁶

¹⁵ A estudante Carezzato de Araújo autorizou a utilização do material educativo nesta pesquisa.

¹⁶ Disponível em: <https://artsoul.com.br/artistas/ione-reis> Acesso em: 20 jul. 2022.

Esse jogo fez parte de uma sequência didática que estava dividido em cinco partes (APÊNDICE 2). A primeira parte é a apresentação da artista lone Reis e suas obras que juntas levam o nome de “Retratos Negros” (Figuras 14, 15 e 16), produzidas em 2019. São uma série de quadros que dão destaque às pessoas negras.

Figura 13: Série Retratos Negros, de lone Reis, 2019



Fonte: Arquivo pessoal, lone Reis

Figuras 14 e 15: Série Retratos Negros, de lone Reis, 2019

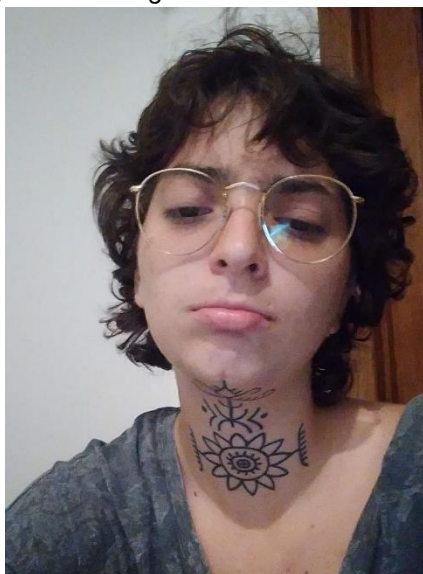


Fonte: Arquivo pessoal, lone Reis

As etapas a seguir focavam na elaboração de um jogo da memória por meio de fotos das crianças e autorretratos desenhados por elas mesmas que no fim se

tornaram as cartas/pares do jogo. O jogo não foi colocado em prática pelas crianças devido ao fato de estarmos em atividades remotas (EARTE/UFES¹⁷) durante a pandemia Covid 19. No entanto, as autoras simularam o jogo fazendo os desenhos uma da outra referente às fotos trocadas entre elas (Figuras 17 a 20).

Figura 16: Fotografia Thais Carezzato



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 17: Ilustração Thais Carezzato



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18: Fotografia Maria Domingues



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 19: Ilustração Maria Domingues



Fonte: Arquivo pessoal

¹⁷ Ensino Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Com esse jogo trazemos uma artista local, negra, que representa em suas obras pessoas que se assemelham com tantas/os outras/os presentes no nosso cotidiano.

O intuito do jogo era elaborar algo que estivesse dentro do que estava sendo trabalhado pela professora regente durante o período em que a acompanhamos no estágio, e ainda utilizar essa oportunidade para inserir o tema da representatividade de forma sutil, a fim de proporcionar um referencial positivo para as crianças sobre qual lugar elas podem ocupar na sociedade temática muito discutida em nossas aulas. Desse modo, nos colocamos a pensar e propor um ambiente onde todas/os podem se sentir acolhidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi compreender como a representatividade de artistas pretas/os é tratada no documento “Temas Infantis de Vitória – TIVs” (2020) do Município de Vitória – ES e no documento estadual “Currículo do Espírito Santo para a Educação Infantil” (2020), a partir de um estudo de caso sobre os modos como as/os professoras/es articulam em suas ações pedagógicas o que é garantido nos documentos orientadores.

Inicialmente buscamos por respostas nos documentos orientadores e nos deparamos com algumas semelhanças entre eles, pois ambos defendem a criança como sujeito de direitos e, dentre eles, o direito a educação e o direito de relacionar-se com as culturas africanas e as várias expressões da cultura afro-brasileira.

Compreendemos que as conquistas da e na Educação Infantil são muito recentes, o que implica diretamente no desenvolvimento e no aprimoramento tanto do campo em geral quanto das/os educadoras/es e aqueles que pensam e elaboram os documentos orientadores.

Nossa percepção é que os currículos orientam sobre o trabalho pedagógico que necessita ser tratado com as crianças pequenas, entretanto, o que acontece nas salas de atividades parece-nos que fica a critério da/o professor/a, que de certo modo, ficam livres para buscar e propor conceitos, conteúdos e até mesmo as atividades. Daí a importância de estudar e conhecer esses documentos, não somente para orientar a práxis, mas também para criticá-los e até mesmo subvertê-los quando necessário.

Ressaltamos também que a abertura dos documentos orientadores possibilita que as/os professoras/es organizem suas atividades de acordo com as necessidades das crianças, porém é preciso ter repertório, propriedade e se manter ciente da responsabilidade de ser educadora/or, principalmente diante da perspectiva de uma educação antirracista.

Parte fundamental da nossa pesquisa era buscar por referências de artistas negras/os nas dinâmicas desenvolvidas em sala, entretanto pouco ou quase nada

encontramos. Sabemos que na Educação Infantil grande parte dos projetos se desenvolvem motivados por determinadas referências literárias, que acreditamos ser de extrema importância, pois a literatura aciona o lúdico e as brincadeiras de forma natural e ainda contribui com a constituição do referencial imagético das crianças.

Entretanto, ao nos depararmos com as respostas enviadas pela professora licenciada em Arte, percebemos que a temática das relações étnico-raciais ainda não é significativa das ações pedagógicas da professora, assim como o trabalho que pode ser desenvolvido a partir de artistas de diferentes etnias.

Compreendemos que a invisibilização dessa temática pode reverberar de maneira negativa na constituição identitária das crianças, e ressaltamos a importância da representatividade de pessoas pretas nas diferentes instâncias sociais para a pequena infância.

Para além de artistas pretas, pretos e indígenas, os materiais educativos e obras da Literatura Infantil são possibilidades potentes de se explorar/vivenciar com as crianças conforme relata a professora Paula que, pautada em uma narrativa positiva sobre ser negra/o, apresentando exemplos de infâncias vividas por crianças negras de forma simples, fluida, longe da opressão e da discriminação, atuando positivamente na construção da identidade de suas crianças, propondo obras que se aproximam delas por sua leveza.

Todavia, é imprescindível a necessidade de currículos de formação inicial potentes que enriqueçam o repertório das/os educadoras/es. Que esse movimento seja permanente e incisivo, de maneira que os diálogos sobre as relações étnico-raciais, preconceitos, realidades escolares se tornem indissociável de suas atividades, materiais e sequências didáticas e que os debates sobre as perspectivas das crianças e suas experiências dentro e fora dos CMEIs sejam defendidos pelas/os educadoras/es.

Pensar em como adaptar os conhecimentos sobre práticas artísticas para crianças é uma tarefa difícil. Tudo precisa de ser repensado, desde como a turma interpreta o trabalho das/os artistas, a linguagem que as informações devem ser passadas, as “limitações” do tempo, o material utilizado, porém nos guiamos pelo o que

aprendemos em sala, tanto na própria vivência na Educação Infantil como estudante, quanto o conteúdo lido até o momento no ensino superior.

Finalizamos inferindo sobre a importância de desenvolver trabalhos que sejam capazes de agregar valores, contribuindo na constituição das crianças para que se orgulhem de quem são.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. **Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo.** Educação & Realidade, v. 44, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qbqXGNd6KRymhfsJrpnZGzt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 fev. 2022.

BAPTISTA, Rodrigo. **Dia da Consciência Negra, 50 anos: liberdade conquistada, não concedida.** Agência Senado, 2021. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/11/dia-da-consciencia-negra-50-anos-liberdade-conquistada-nao-concedida> Acesso em: 17 fev. 2022.

BARRETO, A. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <http://www.books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf> Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> Acesso em: 24 jul. 2017, às 16h. p. 31-51.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 17 fev. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2019.** Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

CORRÊA, A. C. **Educação Infantil, Arte e Formação de Professores: escuta e Narrativas.** 38º Reunião Anped. Maranhão, 2017. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/211> Acesso em: 18 mar. 2022.

DIAS, L. R. **Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas.** Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015. DOI: 10.14244/198271991139. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1139> Acesso em: 18 mar. 2022.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial:

saberes e fazeres. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf Acesso em: 18 mar. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. **Políticas Públicas voltadas para as Diversidades: a igualdade racial na educação infantil-um caminho a ser percorrido.** Cadernos Imbondeiro, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 36-59, 2015. Disponível em <https://centros.uepb.edu.br/ch/download/documentos/TEXT0-II-Lucimar-Rosa-Dias.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves; DE JESUS DAMIÃO, Flávia. **Educação e relações étnico-raciais para e com bebês e crianças pequenas.** Debates em Educação, v. 14, p. 468-491, 2022. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12648> Acesso em: 20 nov. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, v. 9, n. 2, 2012.

GÓES, Margarete Sacht; ROSA, Tatiana Gomes. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES): ensino da arte para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo.** v.14, n. 11, p. 1-15, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n11.54031> Acesso em: 10 maio 2021.

IAVELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. In: **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em: 20 nov. 2021.

LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2004 (p. 41-60).

MACHADO, M.; PASCHOAL, J. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> Acesso em: 02 fev. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, J. A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001).** Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <http://www.books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854.pdf> Acesso em: 02 fev. 2022.

OSTETTO, L. E. **A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. 2005. In: **Caderno de Formação de Professores Educação Infantil: Princípios e Fundamentos**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/337954> Acesso em: 03 dez. 2018.

OLIVEIRA, Thiara Cruz; ARAÚJO, Débora Gomes. Resenha: DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Liteafro: o portal da literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/liteafro/resenhas/infanto-juvenil/1150-lucimar-rosa-dias-cada-um-com-seu-jeito-cada-jeito-e-de-um> Acesso em: 02 fev. 2022.

SENA, I. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2019. In: **Diálogos Críticos. BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, p. 15-38. Disponível em: <https://www.editorafi.org/640bncc> Acesso em: 05 dez. 2021.

SOLZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. **Educação infantil e desigualdades raciais**: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. *Humanidades & Inovação*, v. 4, n. 1, 2017.

APÊNDICE 1 – JOGO DAS MEMÓRIAS

1. Modos de fazer/construir:

Serão tiradas e impressas fotografias das crianças. Cada criança deverá retratar um dos colegas. Para jogar de maneira mais proveitosa, será feita uma divisão da sala por, em média, 5 grupos de 6 crianças.

Cada criança retratará os colegas pertencentes ao mesmo grupo.

As fotografias e os desenhos serão finalizados com papel contact ou fita durex e utilizados para o Jogo das memórias e para o Memorial - que será produzido pela colagem das fotos e desenhos em papel paraná especialmente para cada criança - após a experiência com o jogo.

2. Recursos utilizados: Papel, impressora, celular, giz de cera e lápis de cor, papel contact ou fita durex, papel paraná.

3. Como brincar/regras:

Por grupos, será decidido quem será desenhado por quem. Serão 5 grupos de 6 crianças. Cada criança desenhará e será desenhada por um colega do mesmo grupo.

Após desenhar seus colegas, os desenhos e as fotos serão usados para um jogo da memória, no qual o desenho da criança A - feita pela criança B - é complementar à foto da criança A.

Todas as cartas iniciam viradas para a mesa/chão.

Cada criança, uma de uma vez, vira duas cartas. Caso as cartas sejam correspondentes, ela ganha. Caso não, as cartas são viradas novamente para a superfície e o próximo colega continua.

Sempre que uma criança alcançar as cartas correspondentes, deverá contar um pouco para a professora e as outras crianças sobre o colega que encontrou nas imagens.

4. Informações sobre a artista:

Ione Reis nasceu na Bahia e mora no Espírito Santo há 6 anos, onde se formou Artes Plásticas na UFES. A artista trabalha com pinturas em tela e em muros. Desde as suas primeiras obras, retrata corpos negros e culturas afro-diaspóricas, como o jongo e a capoeira. Hoje em dia participa do Trovoa, movimento e articulação nacional de artistas, curadoras e arte-educadoras racializadas. Usaremos como referência a série artística chamada “Retratos Negros”, que existe desde 2019. Nela, a artista produz retratos de pessoas negras utilizando diferentes suportes e materiais: grafite, tinta à óleo, acrílica e lápis de cor.

APÊNDICE 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEMESTRE ESPECIAL 2021/1

Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Estudantes: Maria Zilda de Paula Domingues e Thais Carezzato de Araujo

Professora: Margarete Sacht Goes

PROPOSIÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO

1. Tema: Jogo de Memórias

2. Turma: 5 anos

3. Justificativa: O Jogo de Memórias incentivará as crianças a reconhecerem suas emoções e afetos para com os colegas, exercitar a prática do desenho, interagir na dinâmica em grupo e praticar reconhecimento visual dos desenhos e fotografias. O trabalho de Ione Reis ampara a discussão em torno das identidades individuais-coletivas e a importância de suas representações.

4. Objetivo Geral: Construir e experimentar junto às crianças um “Jogo de Memórias”.

5. Objetivo Específicos:

Discutir a importância da representação de corpos diversos e racismo a partir do trabalho Retratos Negros (2019) de Ione Reis;

Direcionar as crianças a retratar seus colegas;

Inspirar as crianças a identificar e captar os traços e particularidades dos colegas (de personalidade e fisicalidade).

ATIVIDADE 1:

Apresentação da artista e do trabalho escolhido.

Será feita a apresentação da série Retratos Negros (2019) da artista, assim como suas motivações para desenvolvê-lo. As crianças serão incentivadas a conversar sobre o que vêem, o que mais chama atenção nos quadros e se as pessoas ali representadas se assemelham com seus familiares ou com seus colegas de sala. A apresentação será exibida por um projetor direto na parede e as crianças poderão se sentar no chão ou nas cadeiras, de acordo com o conforto da sala de atividades.

No final da atividade será conversado sobre o que mais marcou cada criança, qual as obras elas mais gostaram e o porquê e, também, que a arte pode ser usada para dar voz e visibilidade para pessoas ou questões dissidentes. Será sugerido que na próxima aula as crianças estejam vestidas com as suas roupas preferidas para que se sintam à vontade na dinâmica seguinte.

Pequenas informações sobre a vida da artista: Ione Reis nasceu na Bahia e mora no Espírito Santo há 6 anos, onde estuda Artes Plásticas na UFES. A artista trabalha com pinturas em tela e em muros. Desde as suas primeiras obras, retrata corpos negros e culturas afro-diaspóricas, como o jongo e a capoeira. Hoje em dia participa do Trovoa, movimento e articulação nacional de artistas, curadoras e arte-educadoras racializadas. Usaremos como referência a série artística chamada “Retratos Negros”, que existe desde 2019. Nela, a artista produz retratos de pessoas negras utilizando diferentes suportes e materiais: grafite, tinta à óleo, acrílica e lápis de cor.

ATIVIDADE 2:

Momento para tirar fotos das crianças.

Esta atividade será reservada para que as crianças escolham quais emoções querem expressar nas fotos que serão captadas pelas estagiárias. As fotos em si serão, posteriormente, utilizadas de base para que as duplas possam produzir os desenhos uns dos outros. Portanto, as crianças terão oportunidades individuais para tirar as fotos, sendo assim estarão livres para transitar pela sala e deverão dar

um pequeno depoimento sobre qual a importância da roupa que escolheu vestir. Para tirar as fotos, as estagiárias utilizarão seus próprios celulares e, ao final da atividade, as crianças serão orientadas a voltar no próximo dia com as mesmas roupas para a dinâmica dos retratos. Nesse dia, as estagiárias trarão as fotografias impressas e revestidas em papel contact.

ATIVIDADE 3:

Momento para produção dos retratos.

As crianças serão separadas em duplas para se desenharem. Cada uma receberá os materiais necessários para o desenho: papéis, lápis grafite e lápis de cor. Durante o desenho, as estagiárias vão conversar com as crianças sobre os desenhos e o colega desenhado. Os desenhos e fotografias serão recolhidos e as estagiárias vão revestir os desenhos em papel contact.

ATIVIDADE 4:

Momento para brincar com o “Jogo das memórias”.

Nesta atividade, a turma já estará disposta de acordo com os grupos formados anteriormente. O jogo das memórias será organizado nas mesas para que as crianças comecem a brincadeira. Durante a dinâmica, as estagiárias acompanharão as especulações sobre quem está representado no desenho, qual é a emoção performada, estimulando as discussões sobre as semelhanças e diferenças entre as crianças, sempre lembrando do trabalho da artista Lone Reis, apresentada antes, para recapitular o diálogo sobre representação e diversidade. Os materiais serão novamente recolhidos para preparação dos quadros individuais.

ATIVIDADE 5:

Para esta atividade, as estagiárias vão preparar em papel paraná para cada uma das crianças um quadro com a fotografia e o desenho que fizeram para partilhar como lembrança com a criança e a família.

