

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JOÃO VICTOR RAMOS XAVIER

**AS CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA NA IDENTIDADE NEGRA DA
CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência do estágio
curricular**

João Pessoa – PB
2023

JOÃO VICTOR RAMOS XAVIER

**AS CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA NA IDENTIDADE NEGRA DA CRIANÇA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência do estágio curricular**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, disciplina de TCC II, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

João Pessoa – PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

X3c Xavier, Joao Victor Ramos.
As contribuições da capoeira na identidade negra da
criança na educação infantil: uma experiência do
estágio curricular / Joao Victor Ramos Xavier. - João
Pessoa, 2023.
56 f. : il.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Educação - relações
étnico-raciais. 3. Capoeira. 4. Estágio supervisionado.
I. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

UFPB/CE CDU 373.2(043.2)

JOÃO VICTOR RAMOS XAVIER

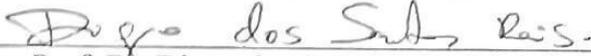
**AS CONTRIBUIÇÕES DA CAPOEIRA NA IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: uma experiência do estágio curricular**

Aprovado em: 07/13/2023

BANCA EXAMINADORA



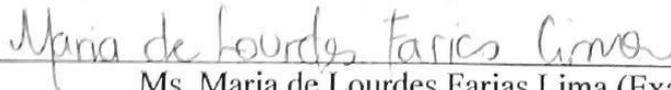
Profª. Dra. Ana Paula Romão de S. Ferreira (Orientadora)
DHP/CE/UFPB



Prof. Dr. Diego dos Santos Reis (Examinador)
DFE/CE/UFPB



Profª. Dra. Thaís Oliveira de Souza (Examinadora)
DFE/CE/UFPB



Ms. Maria de Lourdes Farias Lima (Examinadora)
Mestra de Capoeira e Educadora Popular/PMJP

AGRADECIMENTOS

Aos professores e camaradas envolvidos neste caminhar de (des)aprendizagem e ensinagem no Curso de Pedagogia, ao movimento estudantil autônomo Ocupa UFPB e a todes da UFPB que compartilharam este trajeto;

Às crianças, às famílias, à professora orientadora do componente curricular cursado, à professora supervisora e gestão escolar da Escola de Educação Básica -UFPB pela vivência e experiência profissional;

À professora Dr. Ana Paula Romão por proporcionar um impulso de encantamento no espaço acadêmico e ao grupo de pesquisa Práticas Educativas Griô que torna-se uma rede de sociabilidade e interações de aquilobamento;

Ao Mestre Dário e à Mestra Malu, pela afirmação de ser capoeira como veículo de memória ancestral. E ao Grupo Capoeira Angola Palmares/Roger, pelo acolhimento e espaço educativo antirracista de resistência a colonialidade;

Ao professor Dr. Diego Reis, à professora Dra. Thaís Oliveira e à Ms. Maria de Lourdes Farias (Mestra Malu), pelo aceite em contribuir com apreciação deste trabalho;

Aos meus amigos, Marcelo e Brandon da Educação Básica e aos meus familiares, em especial a minha mãe, Ceça, que sonhou e patrocinou a realização da conclusão do curso. Ao meu pai, Artur. Aos meus irmãos, Pedro e Wellington. Aos primos, Mateus e Júnior. E às minhas primas, Larissa e Ingrid. Também deixo os agradecimentos às minhas tias, Lua e Mara, aos meus primos, assim como também a minha sogra, Dheuvana.

À minha companheira Rita Lira, por segurar minha mão na/pela vida nos saberes e nas dores e no campo acadêmico e aos meus gatos, Morceguinho e Zé Pequeno.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho à memória da minha avó materna, Dona Marluce.

Sou Negro

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs.

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou.

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação.

(Solano Trindade, 2008, p.42)

RESUMO

A partir da intencionalidade de discutir relações étnico-raciais na Educação Infantil, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como a Capoeira pode contribuir para a identidade negra das crianças na Educação Infantil na Escola de Educação Básica (EEBAS), da Universidade Federal da Paraíba. Os principais teóricos/as foram: Abib (2004); Almeida (2019); Cavalleiro (2012); Gomes (2019); João (2019); Munanga (2004); Minayo (2007); Santiago (2003); Ostetto (2012); Freire (1994). entre outros. E os aparatos legais para a Educação Infantil- CF (1988); LDB (1996); DCNEI (2010); BNCC (2018) e documentos das ações afirmativas. A metodologia consistiu na pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental e de campo, em que o campo da pesquisa foi o lócus do Estágio Supervisionado a Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a experiência corresponde ao calendário acadêmico de 2021.02 da graduação da UFPB, que foi estruturada em dois momentos: estudo bibliográfico sobre Educação Infantil e estágio supervisionado na Educação Infantil, e a imersão na sala do infantil V (observação-participação e regência). Os procedimentos da análise e discussão dos dados da pesquisa foi elegida a técnica da Análise de Conteúdo, Bardin (1977), nesse sentido, os dados são o relatório de estágio e caderno de campo que foram interpretadas e discutidas. Diante disso, destacamos a compreensão de que é necessária e obrigatória uma educação antirracista nas escolas, CMEIs, universidades e que a Capoeira através de diferentes linguagens: música, dança e jogo possibilita sociabilidade, desde a educação infantil, favorecendo a construção do pertencimento à cultura negra através de valores afro-diáspóricos

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-raciais. Capoeira. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

With the intention of discussing ethnic-racial relations in Early Childhood Education, the general objective of this research is to analyze how Capoeira can contribute to the black identity of children in Early Childhood Education at the Basic Education School (EEBAS) of the Federal University of Paraíba. The main theorists were: Abib (2004); Almeida (2019); Cavalleiro (2012); Gomes (2019); João (2019); Munanga (2004); Minayo (2007); Santiago (2003); Ostetto (2012); Freire (1994). among others. And the legal apparatus for Early Childhood Education - CF (1988); LDB (1996); DCNEI (2010); BNCC (2018) and affirmative action documents. The methodology consisted of qualitative research of the bibliographic and documentary and field type, in which the field of research was the locus of the Supervised Internship at the School of Basic Education of the Federal University of Paraíba (UFPB), the experience depends on the academic calendar of 2021. It was structured in two stages: a bibliographical study on Early Childhood Education and supervised internship in Early Childhood Education, and immersion in the Early Childhood V classroom (observation-participation and supervision). The procedures for analyzing and discussing the research data were based on Bardin's (1977) Content Analysis technique, in which the data are the internship report and field notebook, which were interpreted and discussed. In view of this, we highlight the understanding that anti-racist education is necessary and mandatory in schools, CMEIs, universities and that Capoeira through different languages: music, dance and play enables sociability, from early childhood education, favoring the construction of belonging to black culture through Afro-diasporic values.

Keywords: Early Childhood Education. Education of Ethnic-racial Relations. Capoeira. Supervised internship.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1 – Sala de aula do Infantil V.....	38
FIGURA 2 – Registro da primeira regência.....	40
FIGURA 3 – Movimentos e instrumentos da Capoeira com massinha de modelar.....	41
FIGURA 4 –. Brincando de Capoeira no parque.....	42
FIGURA 5 – Interações do infantil III e V.....	44
FIGURA 6 – Roda de Capoeira na Escola de Educação Básica - UFPB(2022).....	45

LISTA DE SIGLAS

AC	-	Análise de Conteúdo
ADUF/UEPB	-	Associação de Docentes/UEPB
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CNE/CP	-	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCE-UEPB	-	Diretório Central dos Estudantes-UEPB
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEBAS	-	Escola de Educação Básica
EI	-	Educação Infantil
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ERER	-	Educação das Relações Étnico-raciais
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IPHAN	-	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPB
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
SINTESP	-	Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Superior
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	-	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA EREER	15
2.1 CRIANÇAS NEGRAS, INFÂNCIA(S) E RACISMO	18
2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	24
3.1 A LEI 10.639 E A CAPOEIRA	24
4 METODOLOGIA	33
4.1 TIPO DE PESQUISA	33
4.2 LOCAL DE PESQUISA	34
4.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	35
5 ANÁLISE DOS DADOS	37
5.1 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	56

1 INTRODUÇÃO

Começou de brincadeira, começou sem emoção, hoje em dia a Capoeira conquistou meu coração. Eu sou movido pela Capoeira.

Este trabalho tem como intencionalidade mencionar as contribuições/possibilidades da Capoeira para/com a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na construção da identidade (negra) positiva das crianças. A inquietação é fruto das minhas vivências e experiências junto ao Componente Curricular Estágio Supervisionado II Magistério da Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, na cidade de João Pessoa- PB.

O campo investigativo é a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na etapa da Educação Infantil (EI), em que buscamos problematizar, refletir e dialogar no âmbito da Formação Inicial no(s) Curso(s) de Licenciatura(s), em especial, o Curso de Pedagogia mencionado. Compreendemos, que o/a pedagogo/a contribui diretamente nesta etapa escolar e junto a ela, a necessidade de aprofundar o estudo da pesquisa educacional da Educação Infantil e Infâncias no tocante de práticas educativas.

Eu, jovem preto, periférico de Candeias, Jaboatão dos Guararapes-PE, fui o primeiro da minha família a concluir a Educação Básica. Com 19 anos, o primeiro a ingressar no Ensino Superior, por meio das cotas raciais e estou aqui, próximo de finalizar a graduação com auxílio das ações afirmativas e das políticas de permanência, com todas as críticas e dificuldades vividas.

Nessa afirmação do lugar em que a Capoeira, prática educativa **conquistou meu coração de brincadeira**, reflito que o interesse pela temática surgiu a partir das minhas memórias de infância, quando me identifiquei com a Capoeira, onde treinava com meu irmão mais novo, Pedro dos Santos, no projeto Escola Aberta, na Escola Municipal Paulo Menelau, em Jaboatão dos Guararapes-PE. Também tenho uma história de família, onde tive um primo Mestre de Capoeira, mas não o conheci.

Movido pela Capoeira cultura afro-brasileira, tive o primeiro contato, em 2021, com a Pedagogia Popular Negra, através do Grupo de Capoeira Angola Palmares, no Bairro do Roger, localizado na cidade de João Pessoa-PB, organizado pelo Mestre Dário e a Mestra Malu. O grupo permite a mim e aos demais membros, uma reflexão profunda sobre as

desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira, a partir da Capoeira favorecer uma leitura de mundo no qual visa uma mudança social.

Em contrapartida, no decorrer da minha trajetória acadêmica, a questão racial foi pouco problematizada ou ocultada, seja na Educação Básica ou Ensino Superior, que reproduz uma cultura racista e reforça preconceitos. É bem verdade, que o sistema de ensino é excludente com a população negra, minha avó e meu pai faleceram analfabetos no século XXI, considerada a era do conhecimento e aprendizagem.

A pesquisa tem relevância no campo acadêmico, a fim de impulsionar o estudo sobre a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Infantil, com objetivo de mencionar as contribuições da capoeira, cultura de matriz afro-brasileira, na construção da identidade negra positiva nas crianças negras.

O estudo é, pois, uma oportunidade de dialogarmos acerca de uma formação cidadã pluriétnica, com vistas à consolidação da democratização escolar dos povos marginalizados, que reconhece identidade afro-brasileira, valoriza sua história e cultura, de modo fortalece uma sociedade multicultural.

Ao realizarmos uma revisão sistemática sobre o tema da ERER tendo em vista, contribuições recentes, mapeamos diferentes Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Pedagogia, Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) com o recorte dos últimos cinco anos, de 2018-2023, conforme quadro abaixo:

Quadro 01- Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais

	Título	Autora	Ano	Tipo
1	Práticas pedagógicas na educação infantil e relações étnico-raciais: um estudo sobre possibilidades da construção positiva da identidade negra no CREI	<i>Oliveira, Ana Paula de</i>	12-Dez-2022	TCC
2	Construção da identidade negra positiva na educação infantil: representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar	<i>Inácio, Luciene</i>	3-Abr-2020	TCC
3	Educação escolar quilombola na educação infantil: um olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola quilombola no município de João Pessoa-PB	<i>Reis, Michelle Cristine de Paula Silva</i>	3-Abr-2020	TCC
4	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	<i>Costa, Rosilene Silva Santos da</i>	28-Mai-2019	TESE
5	Precisamos falar sobre racismo: relações raciais em espaços de educação infantil em João Pessoa-PB	<i>Santana, Rosilene da Silva</i>	29-Set-2019	TCC

6	A importância do ensino da diversidade étnico-racial na educação infantil	<i>Farias, Aylin Meira de</i>	19-Jun-2018	TCC
---	---	-------------------------------	-------------	-----

Fonte: Pesquisa do próprio autor, 2023.

A baixa quantidade de trabalhos encontrados no acervo bibliográfico com a palavra-chave: Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais destacados no quadro, pode ser compreendida pelo silenciamento da temática na formação inicial ou ainda pouco reconhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFPB. Além desses trabalhos, outra leitura inspiradora foi o trabalho do Mestre Dário João¹ que refletiu a prática de uma professora da Educação Básica, no Ensino Fundamental, anos iniciais, um processo de letramento com a contextualização da Capoeira, envolvendo os saberes das crianças, em sua maioria praticantes da Capoeira (João, 2019).

Além disso, o que temos observado nestes últimos anos é de que a matriz curricular do curso não oferta o componente curricular: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA. Salvo exceção, na disciplina de Educação e Diversidade Cultural, que acreditamos ser insuficiente uma única disciplina para interseccionar a ementa, podendo inclusive silenciar alguns destes conteúdos.

Faz-se necessário, então, que esse conteúdo possa ser trabalhado transversalmente, sendo contemplado em ementas e não somente nos Programas, quando esporadicamente é identificado em nossa leitura dos Planos, durante nossa Formação Docente, no Curso de Pedagogia. E, além do mais, é nítido o hiato teórico-metodológico e epistemológico que considera classe, raça, gênero e território.

Todavia, a Lei 10. 639/03, torna obrigatório o ensino de **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico**, possível *locus* de atuação dos/as pedagogos/as. Em 2023, a referida lei completou 20 anos como marco epistemológico da igualdade racial, mesmo assim, o curso persiste com o hiato na formação de profissionais antirracistas. Justifica Nilma Lino Gomes que:

Qualquer profissional da educação, de qualquer área e campo de atuação, principalmente aqueles e aquelas que vivem em sociedades com histórico colonial e com profundas desigualdades e injustiças, deve se comprometer com a construção de um projeto educativo emancipatório. Essa é uma forma de enfrentar os ataques conservadores que vivemos atualmente (Gomes, 2019, p. 1020).

Por isso, este Trabalho de Conclusão de Curso está mobilizado na construção do projeto educativo emancipatório, atrelado ao entendimento freireano que todas as práticas culturais/pedagógicas são políticas. Assumimos o compromisso de minar o *status quo*

opressor, herdado pela sociedade escravista e presente até hoje na lógica da colonialidade do ser, saber e poder.

Buscamos dar à relevância a educação como direito subjetivo (Brasil,1988). Logo, independentemente do grupo social e/ou étnico-racial é fundamental que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social.

A problemática apresentada é a ênfase da Capoeira no espaço escolar na promoção de contribuir na construção da identidade positiva negra das crianças na Educação Infantil na Escola de Educação Básica (EEBAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É nessa perspectiva, de evidenciar a necessidade do estudo das questões étnico-raciais na Educação Infantil sobre o pertencimento da construção da identidade negra através da Capoeira.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre a escola: Qual o grau de importância dada às questões étnico-raciais na Educação Infantil? Como é feita a seleção das vivências? Que valores e costumes étnicos são aceitos? Os professores têm formação inicial ou continuada sobre educação das relações étnico-raciais? Qual é a contribuição da Educação Infantil para as crianças pequenas na construção da autoimagem? Crianças pequenas percebem práticas racistas? Como afeta o racismo nas infâncias e na construção da identidade étnico/racial?

Esse conjunto de perguntas iniciais trata-se de um olhar problematizador que precedeu a formulação da questão-problema sobre o nosso fenômeno “Capoeira e Educação Infantil”. A Capoeira consiste em uma múltipla linguagem nas dimensões de luta, jogo e dança, podendo ser como uma temática geradora para/com EREER na Educação Infantil no dia a dia que favorece nos planos de vivências a construção da autoestima das crianças. João (2019, p.12), afirma que “já se reconhece mundialmente as contribuições da capoeira para a elevação da autoestima de crianças, adolescentes e jovens afrodescendentes em situação de vulnerabilidade social e de afirmação da identidade, de pertencimento à matriz afro”. Sabendo que a capoeira se expressa na cultura de matriz afro-brasileira que dialoga nos aspectos de movimentos, fundamentos e comportamentos.

A partir da problematização inicial, a nossa questão norteadora desta pesquisa foi: como a Capoeira pode contribuir para a identidade negra das crianças na Educação Infantil na Escola de Educação Básica (EEBAS), da Universidade Federal da Paraíba?

Para tanto, o nosso objetivo geral consistiu em analisar como a Capoeira pode contribuir para a identidade negra das crianças na Educação Infantil na Escola de Educação Básica (EEBAS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os objetivos específicos foram centrados nas seguintes etapas: identificar quais elementos da Capoeira podem contribuir na

identidade negra na EEBAS; relacionar conexões entre os valores afro-diaspóricos da Capoeira com os saberes experimentais e pedagógicos da educação das relações étnico-raciais na educação infantil e compreender como o ensino da Capoeira pode contribuir na formação de um educador antirracista.

Evidencia-se, portanto, uma hipótese de que a Capoeira consiste como veículo de memória do negro em movimento na afirmação da identidade e elevação da autoestima de pessoas em situação de vulnerabilidade social, caracterizando elementos presente no *lócus* da Educação Infantil (EI) - brincar, ludicidade, jogo, dança e as interações. Também na sua cosmopercepção dos valores afro-diaspóricos que contribuem no espaço escolar mais dialógico (socialização) e para a promoção da igualdade racial. A Capoeira é meio para descolonizar o sistema educacional e possibilitar a infancialização¹ do profissional da Educação Infantil.

Nesse sentido, este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Neste primeiro, justificamos e problematizamos a temática com a explicitação da intencionalidade a partir das razões pessoais, sociais e científicas do estudo e a formulação do problema, objetivos e da hipótese. O segundo capítulo inicializa o debate teórico acerca da categoria “Educação Infantil” e o debate curricular com a discussão sobre a infância negra e o contexto teórico do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

O terceiro capítulo abordamos a discussão da Educação das Relações étnico-raciais e sobre o contexto socio-histórico da Capoeira em dimensões de saberes culturais e, especialmente, um saber educativo potencializador na formação da construção positiva da educação infantil.

O quarto capítulo consiste na etapa metodológica e o quinto capítulo a análise dos dados que se debruça na revisitação do Relatório de Estágio e uma análise discursiva sobre a contribuição da Capoeira na educação infantil. E, por fim, as considerações finais, que sintetiza os resultados e responde à questão problema.

¹ De acordo com Nogueira e Barreto: “A infancialização parte do pressuposto afroperspectivista, a saber: a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (Nogueira e Barreto, 2018, p. 627).

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DA ERER

As instituições das infâncias no Brasil como a creche e a pré-escola têm como plano de fundo o século XIX, a diferenciação do público destinados a creche e a pré-escola com recorte da classe social, que reflete na cor (raça-etnia) como marcador social indissociável. Para as crianças das classes empobrecidas são direcionadas às instituições do cuidar, onde serviam "guardar". No contexto, das crianças provindas de classes com prestígio social, estas foram inseridas nas instituições com a finalidade de educar e (estimular) o desenvolvimento intelectual (Brasil, 2009).

No século XX, no período de redemocratização (1980) do nosso país. Com a promulgação da Constituição Federal (1988) torna-se responsabilidade do Estado a Educação Infantil (EI) em oferta de creche, para crianças entre 0 e 3 anos e pré-escola para crianças de entre 4 e 6 anos. Essa garantia ocorreu, por meio da força popular de movimentos comunitários e movimentos de mulheres, no qual reivindicaram e conquistaram a creche e pré-escola como direito social a todas crianças (Gomes, 2019).

Endossado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Lei 8.069/90), referência pelos movimentos sociais na "luta por creche", posteriormente a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Por tanto, a EI tem sua especificidade indissociável no cuidar e educar, sendo um direito educacional garantido às quaisquer crianças, independentemente do grupo social ou étnico/racial.

Embora seja direito de todas as crianças e dever do Estado, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) "a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos" (Brasil, 2018, p.35). E torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos, pela Emenda Constitucional nº 59/200926, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e incluída na LDB, em 2013 (Brasil, 2018).

A LDB define a EI com a finalidade de promover **o desenvolvimento integral da criança**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, na formação cidadã participativa do ser mais (Brasil, 1996). Ou seja, é essencial promover o *locus* seguro para garantir uma educação de qualidade, de tal maneira que cumpra sua finalidade. De acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência

Pela Infância, essa qualidade: “pressupõe a existência de **educadores preparados e materiais adequados para a educação das relações étnico-raciais**” (2021, p. 11, grifo nosso). Desse modo, as instituições precisam estar adequadas à ampliação do acesso dos novos sujeitos anteriormente ocultos ao nível educacional, agora assegurado pelo Estado.

De acordo com os dados do IBGE (2022), 56% da população brasileira é negra. E segundo documentos oficiais da educação da União, a rede pública de Educação Básica é composta por maioria de estudantes/crianças negras (Brasil, 2004a). E afirma estudos do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (2021), que em 2019 no Brasil, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas somavam-se 781.577, que corresponde a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola.

O fracasso escolar, não é neutro, tem sentido político, condicionado pelo domínio de um grupo racial para manter o poder hegemônico, munidos de padrões discriminatórios na raça, o racismo institucional é impulsionado pela força motriz do racismo estrutural (pacto da branquitude) (Almeida, 2019), que reverbera no recorte de cor (raça-etnia) sendo um marcador social da classe (a raça serve como justificativa da hierarquia social e da estratificação social), que reflete na condição existencial concreta da primeira etapa formal da Educação Básica pública na sociedade brasileira, que reflete prejudicialmente no desenvolvimento pleno da criança e no desenvolvimento infantil.

Evidenciamos que todos os aparatos legais (LDB, ECA, DCNEI, BNCC) que constitui a educação infantil nos seus princípios e orientações que tem a criança como sujeito socio-histórico, nem sempre visibiliza a criança em sua imersão nas relações de classe, raça-etnia, gênero e territorialidade(s).

Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil,2010) destaca-se pela organização curricular está centrada na criança, no planejamento/plano, como elemento protagonista, garantindo suas subjetividades. Entendemos que o currículo em sua manifestação prescrita na DCNEI avançou nessa formulação.

Assim, as DCNEI ampara os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e estrutura-se nas práticas pedagógicas no eixo das interações e das brincadeiras. E conduz as propostas pedagógicas para serem adotadas os princípios: Éticos, Políticos e Estéticos, assim como, contemplar plenamente sua função sociopolítica e pedagógica (Brasil, 2009).

No seu Artigo 7º designa a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, que deve garantir que elas cumpram plenamente sua **função sociopolítica e pedagógica**:

[...] IV - promovendo a igualdade 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;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2).

Nesse sentido, comenta Trinidad se a criança é o centro do planejamento curricular “isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem” (Trinidad, 2012, p. 122). Desse modo, todas as infâncias perpassam pela relação de raça-etnia, classe e gênero que constitui a criança no tempo e espaço emanado de subjetividade.

No entanto, o documento legal das Diretrizes Educacionais para as Relações Étnico-raciais de 2004, após a conquista da Lei 10.639 de 2003, impulsionada pelo Movimento Negro, destacou em sua justificativa que “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente da raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004a, p. 17).

Após essas Diretrizes Curriculares Nacionais específica para as relações étnico-raciais, em 2006 foi sistematizado pelo MEC um documento Orientador de Ações para a ERER, que se debruçou em contextualizar e direcionar práticas didático-curriculares para cada modalidade de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Quilombola e no plano da educação superior, orientações para o ensino da ERER nas Licenciaturas.

De acordo com as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil:

[...] atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (Brasil, 2006, p. 37).

Para tal, cabe a gestão escolar e a/o professor/a organizar o currículo escolar, entre os espaços externos e internos de convivência com os múltiplos materiais (livros, brinquedos,

vivências, brincadeiras e jogos, entre outros meios) que forneça uma socialização entre os iguais e diferentes, na convergência para relações étnico-raciais positiva. Isto representa que as diferenças não significam desigualdades. Explorando novas vivências e experiências.

As escolas das infâncias preparadas para acolher as crianças e propiciar uma socialização positiva, ecoa na superação das relações de dominante, compromissada na democratização escolar à luz da permanência, paulatinamente fortalece o desenvolvimento nacional condicionado pela educação de qualidade acessada aos povos anteriormente invisibilizados/ocultados pelo racismo institucional educacional.

2.1 CRIANÇAS NEGRAS, INFÂNCIA(S) E RACISMO

É na Educação Infantil que visa proporcionar a construção da identidade de todas as crianças e reforça a BNCC (2018) que seus pares possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural e orienta no campo de experiência: o eu, o outro e o nós. No entanto, entendemos que este documento silenciou o debate étnico-racial, sendo um retrocesso que neutraliza/naturaliza as relações étnico-raciais e sociais, tal ação descentraliza o debate da hierarquização social e estratificação social, problematizada pela etnia-raça.

Quando comparamos na revisão das DCNEI (2009) que menciona o intuito das práticas sociopolítica e pedagógica em construir outras sociabilidades e subjetividades, por fim a superar a relação de dominação étnico-racial, de gênero e religiosa nos processos educativos nas escolas e creches, ressaltamos que a organização curricular da Educação Infantil retrocedeu no debate étnico-racial com BNCC (2018), por não aprofundar os avanços da DCNEI (2010) na dimensão étnico-racial e inviabilizar outros debates de relação de dominação.

O documento de Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais para etapa da Educação Infantil, menciona fatores importantes para o desenvolvimento saudável da identidade das crianças:

Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (Brasil, 2006, p. 31).

Porém, do ponto de vista histórico, há pouco prestígio nas pesquisas educacionais no campo das relações étnico-raciais, mesmo com ampla parcela população sendo impedida de usufruir do direito à educação, isso nunca foi motivo para sensibilizar os governantes. Junto

ao silenciamento de profissionais/pesquisadores ou ocultação das problemáticas raciais enfrentadas na instituição da Educação Básica ou no Ensino Superior, verifica-se também o descaso do Estado pelo amplo segmento da população sem acesso à educação.

De tal modo, corrobora para manutenção das desigualdades sociais e raciais, reforça estereótipos, preconceitos e discriminações, na ausência da temática no currículo escolar, nos regimentos internos, assim como, na formação inicial balizada nos valores civilizatórios eurocêntricos. Que privilegia apenas uma forma de conhecimento em detrimento de outros saberes, fomenta a dominação dos corpos e mentes embranquecidas, em confronto com a realidade da sociedade multicultural e pluriétnica brasileira (Santiago, 2013).

Expressa Gomes (2019) que as crianças negras não ocupam o lugar central, como sujeito participante na pesquisa educacional e no cotidiano escolar:

Esse lugar subalterno impacta os currículos, os quais não são pensados e orientados para atender à especificidade racial dessas crianças e nem para compreender como o racismo se faz presente na Educação Infantil, não somente nas relações interpessoais entre as crianças pequenas, mas também na relação entre educadora/educador e criança negra, no trato da corporeidade negra nas instituições de Educação Infantil, na relação com a família e na abordagem pedagógica. Assim, construir práticas pedagógicas e rever os currículos da Educação Infantil para que a questão racial e o lugar da criança negra ocupem centralidade é uma urgência (Gomes, 2019, p. 1022).

Tais mudanças são necessárias para assegurar uma educação de qualidade às crianças, como também refletir como se dão as relações interpessoais da comunidade escolar com/para as crianças. Desse modo, nosso estudo tem como elemento central as crianças negras na construção da identidade na Educação Infantil.

Nas instituições de Educação Infantil, existe o senso comum de não se tem discriminação e preconceito racial, ainda alimenta-se dessa senso que a temática da questão racial não tem eco, pelo fato que entre crianças bem pequenas e pequenas não existir preconceitos e discriminações, ideia da criança como ser inocente. Entretanto, pesquisas recentes revelam que desde a mais tenra idade, crianças pequenas negras e brancas convivem com situações conflituosas no tocante à identidade étnico-racial. Há relutância em que as crianças realizem sua leitura de mundo, entre si e adultos, projetando suas impressões da diferença racial. E, mais, esses comportamentos apresentam estereótipos raciais negativos em relação aos negros (Bento e Dias, 2012; Santiago, 2013; Gomes, 2019).

É no interior das instituições das infâncias que crianças pequenas negras são violadas por diversas práticas racistas diariamente:

[...] o racismo é um dos elementos mediadores das relações sociais estabelecidas entre as crianças, e entre os/as docentes e as crianças. Por meio desse processo são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos

étnico-raciais dos meninos e meninas pequeninas/os negras/os (Santiago, 2013, p. 29).

Essas ações podem ser realizadas por colegas, familiares ou por parte dos profissionais da educação. Entre esses atos de violação da dignidade, listamos que podem ser por olhares não afetuosos, apelidos, reprodução da imagem de crianças violentas e “mal-educadas”, pedidos de favores com maior frequência, a religiosidade, no momento de pentear o cabelo, da não valorização dos cortes de cabelos, tranças, pouca atenção dada aos processos de higienização, tratamento diferenciado. As crianças desde pequenas, percebem as trocas afetuosas, principalmente os fenótipos - cor da pele e os tipos de cabelos (Silva Júnior, 2012).

Escurece² as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais sobre a consequência da discriminação nas crianças negras e brancas:

A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (Brasil, 2006, p. 38).

O ambiente racista nas instituições infantil é nocivo para as crianças brancas e não-brancas na socialização e interação, entretanto prejudica massivamente a aprendizagem e interfere no processo de pertencimento racial das crianças negras, considerando em algumas vezes negar a ancestralidade e características corporal para serem aceitos.

Explica Cavalleiro (2000) sobre a importância do processo da socialização para as crianças que ocorre de maneira dialética homem/sociedade ou homem-mundo:

Numa relação dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo uns com os outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social (Cavalleiro, 2000, p. 16).

É mediatizado pelo mundo que as crianças realizam suas leituras de mundo, é a vivência com o mundo e o coletivo que a socialização é internalizada, apreendendo os valores sociais e incorporação dos papéis sociais, essas experiências irão construir a consciência social, pelos meios de instituições de opiniões que são as agências tradicionais (pedagógicas) como a igreja e os meios de comunicações, veículos responsáveis pela construção da personalidade e identidade.

² Adotamos o termo “escurece” ao invés de “esclarece” como uma das formas sociolinguísticas decoloniais de não relacionar o que é “claro” ao que é positivo e escuro ao que seria negativo.

Portanto, o parecer do Conselho Nacional de Educação 03/04 reforça que “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (Brasil, 2004a, p. 5).

De acordo com as pesquisas dos autores Silva Júnior (2012) e Bento e Dias (2012), é notável a diferenciação do tratamento no âmbito da Educação Infantil com crianças negras e brancas, com acesso à visão dos adultos sobre seus fenótipos raciais e características culturais. Em outras palavras: características negras são tidas como negativas e as brancas, como positivas. Desta forma, se o contrário ocorrer, ou seja, se crianças negras tiverem seus fenótipos vistos como positivos e as crianças brancas compreenderem que seus atributos físicos e culturais não são os únicos ou os melhores, a consciência sobre as diferenças físicas relacionadas ao pertencimento racial pode ser ampliada.

É neste pressuposto que atributos como: belo, benevolente e inteligente, são associados à etnia branca e, de outro lado, a etnia negra corresponde ao feio, malevolente e sem capacidade intelectual. É com base nesses parâmetros, que os espaços escolares se organizam, conseqüentemente a educação infantil também. Sendo assim, nesta etapa educacional chama atenção:

As instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (Brasil, 2006, p. 46).

É por meio da capoeira que este estudo se propõe a refletir sobre como podemos contribuir na construção da identidade positiva das crianças e de modo específico das crianças negras. A partir da cultura de matriz afro-brasileira, se reconhece e valoriza a história, cultura, identidade e memória da população negra. Pela sociabilidade e interações positivas negras que contrapõe o modelo monocultural e etnocêntrico branco, no seu modo de organização social, política, estética e ética.

2.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estágio supervisionado na Educação Infantil tem sua particularidade na prática docente no cuidar e educar. Isto é, uma das especificidades desta etapa educacional com as crianças bem pequenas e pequenas e juntos dos processos educativos no contexto de trabalho.

Considerando a formação de professores/as da Educação Infantil o estágio supervisionado é garantido na Lei de Diretrizes de Bases da educação nacional (1996), conforme o artigo 61, o estágio pressupõe a formação atrelada nos conhecimentos científicos e sociais, associa teoria e prática, imerso na realidade de trabalho mediante o estágio supervisionado.

O lócus do estágio (escola-campo) é um campo de pesquisa que segundo Metz e Pienta “Durante o estágio supervisionado, o acadêmico participa da formação inicial e continuada simultaneamente e é convidado a refletir sobre a prática vivenciada e, assim, reconstruir conceitos e ações.” (Metz e Pienta, 2011, p. 19). O ambiente escolar é o campo de estudo e os(as) estagiários(as) são pessoas convidados a refletir sobre a realidade educacional, também proporciona à ampliação das mediações didáticas e construto de ressignificação da ação docente na formação inicial e continuada.

Em vista disso, o presente trabalho de conclusão de curso, tem como campo de estudo o estágio curricular na educação infantil. Argumenta Viviane Drumond que “[...] ao reconhecer o estágio como campo de produção de saber, na medida em que articula os conhecimentos teóricos e práticos” (Drumond, 2015, p. 3). É devido essa vivência do estágio teórico-prático na construção do saber e validação do mesmo, que foi produzido no plano de ação e após ação e reflexão da prática docente na Educação Infantil, compreendendo o destaque na construção da identidade negra. E experienciei no componente dois momentos: a observação-participante e a regência.

Através da reflexão da minha prática docente e do plano de ação que fortalece a Lei 10.639/03, como a temática da Capoeira tem proximidade com a educação infantil – a roda, oralidade, ludicidade o brincar, as interações, corpo, ritmo, elementos potentes que convidam o encantamento e a curiosidade das crianças, sendo facilmente enquadrados nos campos experiências definidas pela base nacional.

Além do mais, o estágio é importante na formação inicial dos(as) professores(as), para almejar uma lapidação teórica-metodológica, e ação-reflexão-ação orienta outro saber fazer, Sarmiento, Rocha e Paniago (2018) nos elucida que:

O Estágio, segundo a literatura científica da área de formação de professores, constitui um momento fecundo para a construção da identidade e para os saberes e práticas da docência. É no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores. Estas aprendizagens perspectivam-se em práticas formativas que fomentam a reflexão, o questionamento e a investigação com vistas a estudar, analisar, problematizar, enfim, a desenvolver projetos de

intervenção envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da educação básica (Sarmiento, Rocha e Paniago, 2018, p. 153).

O estágio curricular obrigatório é um momento ímpar na formação e atuação de futuros pedagogos/as, corrobora na ambientação na área profissional, estabelece uma rede profissional, vincula afinidade ou não com a identidade profissional, como também ameniza as inseguranças ao exercer a função, por meio, da bagagem vivenciada na instituição-campo.

Foi durante minha vivência e experiência como estagiário como homem cis, preto, hétero, problematizei a presença masculina na prática docente na educação infantil e por estar nesta contradição do perfil profissional passei por alguns entraves. Dessa maneira, pude fazer a relação das teorias apreendidas no espaço universitário e colocar em prática na Educação Infantil. Destaca Pimenta (2004) que os currículos de formação têm um aglomerado de componente curriculares isolados entre si. Sem exercitar a práxis docente.

O estágio supervisionado na Educação Infantil é obrigatório na Licenciatura de Pedagogia, sendo um dos campos do conhecimento e de interação na formação inicial. Para tal, tem a função de: “[...] uma rica oportunidade de relacionamento entre teoria e prática, de vivência do cotidiano escolar, de convivência com as crianças e aprendizado” (Zabini; Rodrigues; Oliveira, 2015, p. 650).

E complementa Metz e Peinta que o trabalho durante o estágio não é neutro:

Ele influencia as crianças, em aspectos de desenvolvimento e aprendizagem, e também os estagiários, na reflexão da prática. Nesse sentido, compreender um pouco como se desenvolvem e aprendem as crianças que frequentam a Educação Infantil é muito importante para auxiliar o trabalho do acadêmico/estagiário (Metz e Peinta, 2011, p. 14).

O estágio corrobora no desenvolvimento e aprendizagem, do discente na condição de estagiário, na professora preceptora e nas crianças, que ocorre na intencionalidade que não é neutra. Esse contato com a escola aproxima a universidade, no qual gera uma produção e validação de conhecimentos teóricos-metodológicos. A imersão escolar proporciona aos profissionais na formação inicial que experiencie uma realidade escolar, desenvolve-se uma ação-reflexão dos saberes e fazeres docente. E incentivou a construção de perfil profissional para a educação infantil com base na experiência, no qual fui bem acolhido pelas crianças e professora.

Além disso, o estágio supervisionado II na Educação Infantil na Escola de Educação Básica, foi o que mobilizou em estudar sobre Educação Infantil e ERER. Pode apreender conhecimentos técnicos-metodológicas, sem deixar de lado a razão, emoção, afetividade no

dia a dia escolar, a múltiplas linguagens (corporeidade) utilizadas nas mediações da rotina escolar e condução de conflitos com as crianças.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

3.1 A LEI 10.639 E A CAPOEIRA

A conquista da Lei 10.639 de 2003, torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, através de lutas travadas pelo Movimento Negro, nos leva a refletir os efeitos do colonialismo e alguns conceitos necessários a esse debate, como o conceito de Racismo, Raça, o Mito da Democracia Racial e as políticas de Ações Afirmativas.

Calcado na relação histórica da América Latina que sofre com a colonização, precisamos reafirmar que na sociedade brasileira o regime escravista perdurou por cinco séculos. Os resquícios do sistema colonial é encontrado na negação do preconceito racial que justifica-se na miscigenação populacional, cristalizada no mito da democracia racial³.

Tece Munanga, sobre o mito da democracia racial no Brasil “o mito bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2004, p. 11). Teoria que todas as pessoas são tratadas socialmente iguais sem distinção de raça/etnia o debate no sistema educacional.

O racismo⁴ estrutural, institucional ou intersubjetivo, é fecundado pelo “outro” o imaginário social do ser negro e de suas condições sociais impostas. Afirma Almeida que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2019, p. 31). Destarte, as

³ [...] o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (Brasil, 2004a).

⁴ Argumenta Munanga (2004, p.7-8) que racismo é: Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence.

relações individuais e institucionais estão orientadas na manutenção da estrutura e ordem social. A atual constituição brasileira (Brasil, 1988), define como crime inafiançável a prática do racismo, no artigo 5º.

Ressaltamos que a população negra foi excluída por séculos dos bancos escolares como afirmam Elias; Scotson:

Em que pese a não existência do impedimento legal de inclusão das crianças pobres, negras e mestiças nas escolas, os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da educação brasileira. Dessa maneira, ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de “evitação social” [...] também no ambiente escolar (Elias; Scotson, 2000, apud Veiga, 2016, p. 300).

Os processos de exclusão escolar de crianças pobres, negras é uma construção histórica brasileira, mesmo que do ponto de vista legal não houvesse dispositivos que estabelecem tal proibição as práticas de exclusão estavam presentes através das práticas pedagógicas dos professores ou pela pouca atenção dada a este segmento da população.

É neste contexto que é “abafada” as indagações sobre a exclusão da população negra dos bancos escolares por séculos:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004c, p. 7).

Ratifica Sousa (2019), o quanto o racismo ainda é recorrente em nossa sociedade, e o quanto ele perdura desde a infância até a fase adulta de muitos educandos afrodescendentes. Entre ruptura e continuidade, práticas racistas estão presentes no território brasileiro e, são disseminadas pelas vias midiáticas: o genocídio da juventude negra, encarceramento em massa, trabalhos análogos à escravidão, intolerância religiosa, altos índices de analfabetismo dos mesmos, entre outras discriminações raciais e alguns casos nos contextos escolares.

Por isto, para obter êxito, “a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004a, p. 6), de modo que gere um tensionamento de mudança na formação inicial e contínua, ressignificando as práticas pedagógicas antirracistas coerentes

com o currículo, os espaços e a organização escolar assumindo uma educação antirracista.

Para validar a Educação Antirracista, recorreremos à Lei 10.693/03, de 09 de Janeiro 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) nos artigos: 26-A, 79-A e 79-B, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o intuito de incluir nas Redes de Ensino particulares e públicas a obrigatoriedade no currículo da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Mesmo sabendo que a Lei inicialmente atende apenas o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ou seja, não contempla a Educação Infantil porque a lei expressa a temática como conteúdo e a mesma é sistematizada por campos de vivências.

Entretanto, o Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004a) declara que os sistemas de ensino e a modalidade da Educação Básica, precisarão providenciar a inclusão de discussão da questão racial como parte da matriz curricular “tanto dos cursos de **licenciatura para Educação Infantil**, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior” (Brasil, 2004a, p. 14, grifo nosso).

É por meio da força normativa da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para as Instituições de ensino, de diversas etapas e modalidades da Educação Brasileira e, em especial Instituições de formação inicial e continuada.

Declara a resolução no Artigo 3º, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana “têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática” (Brasil, 2004b, p.1).

Os marcos legais supracitados caminham na política de reparação e ações afirmativas, tendo a escola como local de disputa⁵. Nesse sentido, argumenta Oliveira que a educação é fundamenta em princípios da classe dominante:

⁵ Arroyo (2013) afirma que o currículo é um território em disputa. Disputas de: intencionalidades, conteúdos, articulação de saberes, metodologias, paradigmas.

A educação ainda se baseia em parâmetros eurocêntricos, calcados em preconceitos, exclusão e estereótipos. A necessidade de profissionais preparados que tratem sobre o tema faz-se urgente para uma educação que possa desconstruir estigmas de violências sofridas pela população negra dentro do sistema educacional (Oliveira, 2022, p. 12).

É nesse contexto que buscamos romper com a lógica pedagógica hegemônica eurocêntrica de exclusão da população negra e da estratificação social. O estudo dessa temática serve antes de tudo para que se oportunize uma formação cidadã pluriétnica, na consolidação da democratização escolar com os povos marginalizados, fortalecendo a sociedade multicultural, que reconheça, valorize sua história, cultura e identidade afro-brasileira. Mas, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004a).

No período pós-abolição, o Estado brasileiro não ofereceu quaisquer condições de ascensão social e reparação histórica, mantendo o ciclo das desigualdades e violação da dignidade humana como afirma Lucindo:

Em 1928, o jornal *Auriverde* dizia que havia uma obstrução a ascensão dos “homens de cor”, causada por invejosos que beneficiavam seus pares e que a solução era educar “as crianças de cor”. Uma vez educados, entendia o artigo, ninguém poderia obstruir a ascensão dos “pretos” com alguma justificativa legítima (Lucindo, 2016, p. 231).

As escolas públicas brasileiras com a cultura permissiva de discriminações raciais, assim se destaca os processos de exclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças é um traço marcante. Mesmo que do ponto de vista legal não houvesse dispositivos que estabelecem tal proibição, as práticas de exclusão estavam presentes através das práticas pedagógicas dos professores ou pela pouca atenção dada a este segmento da população. Mencionar a questão da ascensão social, é primordialmente ter em conta, a dignidade humana garantida através de condições sociais como a educação de qualidade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil retorna ao Estado democrático que reconhece a importância da cidadania e dignidade. A educação constitui-se um dos principais objetivos promover a transformação de um povo, sendo papel da escola:

[...] a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004c, p. 7).

A educação tem o intuito de estimular a promoção do ser humano. Por meio dela, desenvolve-se valores e hábitos socialmente estabelecidos e aceitos, ou seja, fornece condições para pleitear as arenas políticas. Historicamente a educação escolar foi negada à população negra e às classes populares, tendo em vista, a instituição escolar. De acordo com Althusser (1985) e Bourdieu (1982), estão imbricados nos princípios da classe dominante (cultura excludente).

A escola é utilizada como um dos aparelhos ideológicos de exclusão ou formação tecnicista, que mantém as condições de reprodução da sociedade capitalista, na internalização do oprimido-opressor (Freire, 1994), nos processos de dominação de classe, raça e gênero. As instituições escolares na contemporaneidade devem assumir suas atribuições sociais e contribuir no extermínio das discriminações sociais e raciais.

Nesse debate, entre “aparelhos ideológicos”, “oprimidos e opressores”, se faz necessário refletir sobre práticas culturais de resistência e a Capoeira, de prática de resistência, marginalizada até se consagrar enquanto patrimônio cultural imaterial brasileiro e sua potencialidade nas práticas educativas, reúne da sua própria essência de fundamentos e saberes até salvaguardar uma memória de lutas e resistências.

De acordo com o intelectual negro Clóvis Moura (1992), a luta do povo negro passa pela resistência quilombola, inúmeros levantes e o movimento abolicionista e nas fases pós-abolicionistas, o papel da Imprensa Negra (décadas de 1920-30), a formação da Frente Negra Brasileira (1931-1937), o Teatro Experimental do Negro (décadas de 1940-1960) e o Movimento Negro Unificado (da década de 1970 aos dias atuais). E, em todas estas fases, desde os movimentos quilombistas a Capoeira esteve presente.

De acordo com o dossiê volume 12 (Roda de Capoeira e Ofício de Mestres de Capoeira) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional –IPHAN, denomina a capoeira:

A capoeira, uma manifestação cultural que se caracteriza por suas múltiplas dimensões, é ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, característica inerente à sociedade moderna. Ainda que alguns praticantes deem prioridade ora à sua face cultural, a seus aspectos musicais e rituais, ora à sua face esportiva, à luta e à ginástica corporal, a dimensão múltipla não é deixada de lado. Em todas as práticas atuais de capoeira, permanecem coexistindo a orquestração musical, a dança, os golpes, o jogo, embora o enfoque dado se diferencie de acordo com a singularidade de cada vertente, mestre ou grupo (Brasil, 2014a, p. 19).

Cada trajetória capoeirista tem suas representações sociais e políticas no tempo-espaço

que nos leva a compreensões distintas. É um fenômeno sociocultural complexo que sofre alterações no decorrer dos contextos socio-históricos (da modernidade) que influenciou a capoeira, cristalizou-se em duas vertentes, Capoeira Regional (Mestre Bimba) a Capoeira Angola (Mestre Pastinha). A problemática que colocamos na roda é a ginga entre esses saberes de cada linhagem, não podemos engessar a cultura popular em caixinhas e defini-las como isso é ou não é capoeira regional e angola.

E a minha compreensão sobre Capoeira é guiada com base no Mestre Nô e apresenta Corrêa qual é objetivo da capoeiragem para este Mestre:

A Pedagogia da Capoeiragem, como ensina Mestre Nô, acontece na roda e na vida. É insurgente, rebelde, nosso movimento é ver o mundo de cabeça pra baixo. Somos camaradas e devemos estar do lado dos oprimidos, acreditar que é possível revolucionar, sonhar com um mundo melhor, lutar para a transformação da nossa realidade. E a capoeira é um “campo de mandinga” e fonte inesgotável de saberes (Corrêa, 2018, p. 54).

Tenho o cordel verde-escuro (recebi em 2022), sou aluno do Mestre Dário, Dário Pereira João, aluno do Mestre Nô. O Mestre Dário é da Favela do Roger, na cidade de João Pessoa-PB, foi reconhecido mestre em 2013 por Lázaro dos Prazeres dos Santos, Mestre Lázaro (discípulo do Mestre Nô) e desenvolve um trabalho com o Grupo Capoeira Angola Palmares-Roger na comunidade desde março de 1998, junto com a Maria de Lourdes Farias Lima, Mestra Malu (aluna do Mestre Dário). Ela é a primeira mulher reconhecida (2019) pelo mestre Nô como Mestra da Associação Brasileira e Cultural de Capoeira Angola Palmares. E o primeiro aluno formado mestre no estado da Paraíba é Marcos Antônio Batista (Mestre Sabiá, em agosto de 1993), atualmente Presidente do Grupo de Capoeira Angola Badauê, com sede em Campina Grande, Paraíba.

“Eh Mestre Nô, um grande Mestre quer jogar (trecho de música Nego Bom de Pulo, composta por Mestre Nilson, discípulo do Mestre Nô)”. O Mestre Nô é um dos grandes mestres da capoeira em vida. Em 2023 completou 59 anos de mestria. Nessa roda o Mestre Nô joga desde pequeno. Segundo Corrêa (2018) nasceu em 22 de julho de 1945, Norival Moreira de Oliveira, no estado da Bahia, na Ilha de Itaparica. Iniciou a capoeira com quatro anos, com seu avô Olegário, em 1949. No ano de 1954, se muda para Massaranduba, no bairro Caixa Baixa. Nesta cidade, conheceu Mestre Nilton, aluno de Pierrô. Já o Mestre Pierrô foi aluno do Mestre Zeca, do Bairro do Uruguai.

O Mestre Nô é graduado mestre, em 1964, pelo Mestre Nilton. E criou o Grupo Capoeira Angola Palmares Bahia, no dia 20 de novembro de 1979, que é a atual Associação

Brasileira Cultural de Capoeira Angola Palmares.

A prática da capoeiragem, é segundo Soares (2019):

A origem da capoeira está muito ligada a origem de outras tradições africanas das Américas e que muito pouca coisa os africanos trouxeram para as Américas e ficou igual ao que era feito na África, esses africanos foram misturados pelo tráfico negreiro, eles criaram uma nova cultura, então você tem a cultura africana da África tradicional, e tem a cultura afro-americana ou melhor, a cultura da diáspora, a capoeira é uma cultura da diáspora, ela foi criada no Brasil a partir de origens africanas, a partir de diversas danças rituais e marciais africanas que se combinaram no Brasil e criaram uma nova prática (Depoimento oral)⁶.

Percebemos conforme o autor que a Capoeira é uma criação de africanos no Brasil, ela é uma convergência das diversas manifestações da cultura africana recriada/relaborada no Brasil que se configurou como uma forma de resistência do regime de escravidão imposta pelo império Português.

Entendemos com Cordeiro e Abib que: “A capoeira é um dos elementos nascidos da resistência negra ao fardo colonizador [colonialismo europeu]. O escravo [escravizado] utiliza seu corpo como arma, como recurso de defesa, e não se submete docilmente ao opressor” (Cordeiro e Abib, 2018, p. 228). As pessoas negras utilizaram o corpo como arma para salvaguardar a memória, como para defender-se fisicamente, cultura e tradições.

Na capoeira encontram-se influências do povo mucope, do sul de Angola, com a Dança da Zebra ou n'golo. Outra referência do mesmo continente africano é a Dança da Guerra provinda dos povos antigos do reino do Congo e os rituais tradicionais dos povos do rio Zaire, África Centro-Occidental. A outra tendência é que a capoeira é desenvolvida no Brasil com a cultura africana e indígena pelos seus rituais, música, dança e luta, e o significado da origem da palavra (Brasil, 2014).

A etimologia do nome capoeira ainda tem o denominador comum, para tanto, o termo "capoeira" têm significados de origem indígena como: "cesto grande de palha" e "espécie de trincheira, ou clareira, na floresta"; na etimologia tupi-guarani: caá (mato) +pó (círculo), círculo de palha (de mato). Assim, capoeira era o carregador (radical "eira") do cesto chamado "caápó"; capoeiro, capoeira. (Pires e Soares, 2018). E com o decorrer do tempo, o vocábulo começou a representar estratégias de sobrevivência e de resistência da comunidade negra e meio de luta (Cordeiro e Abib, 2018).

A Capoeira é uma expressão cultural de matriz afro-indígena de 300 anos que

⁶ História da Capoeira em detalhes (1ª Parte) - Pelo Prof. Carlos Eugênio Líbano Soares. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l8bMLXbBEjY>>. Acesso em: 20 nov. 2023.

contempla as dimensões de dança, luta e jogo, com um cabedal extenso de documentação histórica, de modo tal, é veículo de memória coletiva, pela oralidade, ancestralidade, musicalidade, ritualidade, circularidade.

A Capoeira ou capoeiragem foi criminalizada, muito antes do código penal de 1890, como afirma o IPHAN a partir do dossiê de capoeira (2014). O registro mais antigo sobre a capoeira é de 1879, no caso da libertação do escravizado Adão, preso no Rio de Janeiro por praticar capoeiragem.

O primeiro código penal de 1830 do Brasil Império, não citava o termo capoeira ou capoeiragem, entretanto, os capoeiras foram presos/criminalizados enquadrados no capítulo de vadios e mendigos. Faço um adendo que os capoeiras tiveram prestígio na participação da Guerra do Paraguai entre 1864 e 1870 e atuação no período de eleições pressionando os votos dos eleitores. A marginalização e criminalização oficial da capoeira ocorreu após o fim da escravidão e início da República, com a proclamação da república em 1889. No ano seguinte, com o decreto nº487 do Código Penal de 1890, no Capítulo XIII, “Vadios e Capoeiras”:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena - de prisão cellular por dous a seis mezes. Paragrapho unico. E considerado circunstancia agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro (Brasil, 2014a, p, 26).

O Código Penal Brasileiro (1890) expressa o termo capoeira como prática cultural codificada como crime. Existe desde os séculos XIX e XX a representação/estigmas negativos da população negra (sujeito) e suas práticas culturais como o samba, candomblé, maculelê, coco de roda e capoeira. E segundo o documento de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil, afirma que “Outro motivo a se considerar para explicar a criminalização da capoeira é que nela constituíram-se heróis: aqueles que a praticavam, que ensinavam o jogo, os mestres” (2014, p. 89).

Essas manifestações da cultura popular de afirmação da identidade negra como existência e resistência. Esses processos educativos do povo negro e indígena anunciam outra lógica de existência e produção de saber (epistemologia) e resiste ao projeto da modernidade – na eliminação dos corpos e saberes, silenciamento das narrativas e todos os acontecimentos históricos e deslegitimidade do pertencimento étnico-racial.

O processo de aceitação social da Capoeira advém da década de 30 do século XX, da

Capoeira Regional e Angola. O trabalho do Mestre Bimba, Manoel dos Reis Machado (1900-1974), com intuito da mudança do status dos capoeiras como “coisa de marginais e desocupados” com base no Código Penal de 1890. Mestre Bimba tirou a capoeira da rua e alocou na academia e buscou apoio na classe média e média-alta de Salvador. Em 1928, Mestre Bimba criou a Capoeira Regional e consolidou em 30, em 1937, fundou Centro Cultural Física Regional, essa corrente está ligada a ideia da Capoeira como esporte de origem brasileira ou “arte marcial do Brasil”, utilizada como narrativa de desmarginalização.

A capoeira Angola foi sintetizada/organizada pelo Mestre Pastinha, Vicente Ferreira (1889-1981), tem como intuito de preservar as formas originais e tradicionais da Capoeira - como a ludicidade e ritualidade, Mestre Pastinha, criou em 1941, o Centro Esportivo de Capoeira Angola (CECA), em Salvador, ligada a questão “folclórica” na valorização da consciência negra e africanidade, junto ao movimento negro e intelectuais baianos (Abib, 2004, Brasil, 2014).

E por fim, no século XXI, a Capoeira se consagra enquanto Patrimônio Imaterial do povo brasileiro, em 2008, pelo IPHAN como dois registros - Livro dos Saberes *O Ofício dos Mestres de Capoeira* e no Livro das Formas de Expressão *Roda de Capoeira*, como Patrimônio Cultural Imaterial. Em 2014, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) dá o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade a Roda de Capoeira.

A Capoeira reconhecida como prática cultural imaterial tem substanciais os valores afrodiaspóricas, seja no ofício dos Mestres de Capoeira- responsável por salvaguardar saberes e transmissão oral das movimentações, rituais, linhagem, manutenção da memória dos mais velhos, compreendo o tempo em uma lógica não-linear de circularidade. Na roda Capoeira é onde ocorre a expressão de matriz afro-brasileira multifacetada no jogo, luta, dança, brincadeira (ludicidade), ritualidade herança ancestral, símbolos, oralidade (linguagem verbal e corporal, ritmos, saberes, canções, histórias), a roda representa a circularidade (ritualidade, axé). É na roda que acontecem os batizados, iniciações, reverências aos mais antigos, onde se ensinam as práticas e transmitem e se aprendem valores afro-brasileiros (Brasil, 2014).

Os valores afrodiaspóricas da Capoeira cultura popular brasileira, divergem dos princípios pregados na sociedade neoliberal que incentivam a individualidade, a competição, consumo e exploração exacerbada dos recursos naturais, as nossas práticas educativas estão fundamentadas na afroperspectividade com foco na ética ubuntu, resgatando o cuidado mútuo, cooperação, solidariedade, comunitarismo.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo, no intuito de responder fenômenos da realidade social, segundo Minayo (2007, p.21) a pesquisa qualitativa “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. E de caráter bibliográfica e documental, que:

Corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo. Neste caso, é importante a certificação de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 59).

Com base nos principais documentos oficiais brasileiros da organização curricular da EI e os que embasam as políticas educacionais antirracistas, assim como, a constituição brasileira e também o PPP da escola analisada.

De abordagem na pesquisa participante, Minayo a define como um processo:

Pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2007, p. 70).

Esta observação se deu dentro do cotidiano escolar, na sala de aula, no pátio e no parque, participando e registrando os acontecimentos que embasaram esta pesquisa. Também contamos com a técnica de coleta de informações, tendo como documento principal o relatório da experiência de estágio II e diário de campo. Afirma Minayo que o diário de campo é o principal instrumento de trabalho da observação, quando nos mostra que:

Que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa (Minayo, 2007, p. 71).

Em nosso caso, o Diário de Campo se tornou um aporte fundamental para o registro descritivo de ações do estágio supervisionado e de memória de nossa Formação, permitindo a produção de análise futura com base nas anotações em campo.

4.2 LOCAL DE PESQUISA

O trabalho é fruto do estágio supervisionado II (Educação Infantil), componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba/UFPB-Campus I, o qual foi ministrado pela Professora Doutora Maira Espindola, no período letivo de 2021.2

Justifico a escolha da Escola de Educação Básica (EEBAS) pelo fato da instituição está alocada na UFPB, apresentando-se com um colégio de aplicação, sendo referência na Região Metropolitana de João Pessoa. Outro ponto é o contato interpessoal criado a partir do Programa de Residência Pedagógica desenvolvido na EEBAS em contexto de ensino remoto. O estágio possibilitou conhecer a rotina escolar presencial.

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba é vinculada ao Centro de Educação, localizado no campus I. Foi fundada em 21 de setembro de 1988, sob reivindicação da Associação dos Docentes (ADUF) da UFPB, Diretório Central dos Estudantes (DCE-UFPB), Sindicato dos Trabalhadores de Ensino Superior (SINTESP) e dos moradores do bairro do Castelo Branco e Bancários. A instituição focaliza a Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental, alocada no espaço que visa o ensino, pesquisa e extensão destinado a comunidade interna e externa da UFPB. Dessa maneira, realizando parceria com unidades e departamento da universidade no compromisso social. Apresenta-se abaixo o quadro de horários da Educação Infantil:

Tabela 1- Quadro do horário da educação infantil

MANHÃ	HORÁRIO	TARDE	HORÁRIO
Creche	07hs às 11hs	Creche	13hs às 17hs
Pré-escola	07hs às 11hs	Pré-escola	13hs às 17hs

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EEBAS, 2019

A Educação Infantil na EEBAS contempla a creche com crianças de dois anos no Infantil II, no Infantil III, 3 anos. E na pré-escola crianças com 4 anos no Infantil IV e Infantil V, 5 anos.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica 2017/2018, a escola objetiva a formação cidadã de caráter multicultural e tecnológico na participação plena na sociedade. Com base neste documento as práticas escolares são norteadas nas dinâmicas sociais - gênero, raça-etnia culturais, demandas necessidades

educacionais especiais. A escola destaca-se pela sua estrutura que permite o desenvolvimento biopsicossocial. No quadro 02 apresentamos a infraestrutura escolar:

Tabela 02 - Infraestrutura escolar

Ambiente I- interno	Ambiente II – Interno	Ambiente III – Interno	Ambiente IV - externo
01 sala da Coordenação; 01 secretaria; 01 sala de serviço social; 01 sala de professores; 01 roll de espera; 01 sala de apoio e manutenção; 03 banheiros para adultos 01 sala de apoio e manutenção; 03 banheiros para adultos; 01 sala da coordenação pedagógica; 01 cozinha; 01 copa; 01 sala da nutrição.	01 sala de enfermaria; 01 sala de atendimento médico; 01 sala de aula; 01 sala de brincar; 01 pátio coberto com dois ambientes; 01 área de convivência social.	06 salas de aulas; 01 banheiro para crianças; 01 pátio coberto; 01 almoxarifado; 01 área para jardinagem; 01 área livre; 01 área de convivência social.	01 parque com trem, brinquedos com areia; 01 área ampla com areia e brinquedos de escorrego.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da EEBAS, 2019.

A instituição oferta uma ampla estrutura, proporcionando um bom desenvolvimento das crianças, com diversos estímulos e contato com pessoas de diversas faixas etárias. O espaço é organizado em quatro ambientes. E atende o público da educação infantil e ensino fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º), com faixa etária entre 03 e 10 anos. As crianças residem, em sua maioria, nas áreas circunvizinhas, como os bairros do Castelo Branco e Bancários, sendo filhos de docentes, discentes da graduação e pós-graduação, servidores e técnicos e demais pessoas.

Portanto, a EEBAS se diferencia das demais escolas públicas devido a sua origem no *locus* da universidade integrando o Ensino, Pesquisa e Extensão, na sua organização escolar, junto do entrelaçamento da formação inicial e continuada.

O universo total da pesquisa é a educação infantil, tendo como universo amostral as crianças da educação infantil V. Os instrumentos são o diário de campo e relatório do estágio curricular.

4.3 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A análise e discussões ocorreram através da Análise de Conteúdo (AC), que consiste no tratamento dos dados coletados. Elegemos como referência metodológica a técnica AC, que corresponde a um conjunto de ferramentas e técnicas que nos auxiliará no processo de

análise. Segundo Bardin:

[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 1977, p. 38).

Segundo a mesma, a AC se estrutura em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Ao longo do texto fizemos as duas primeiras fases e a seguir, a terceira.

Sendo, portanto, na fase da pré-análise, uma releitura dos registros da prática do estágio supervisionado, tanto no diário de campo do estágio, quanto no relatório de estágio da educação infantil. Após sistematizar os dados para este TCC, e não somente, trazer uma transposição dos dados do relatório, realizamos nessa releitura, a conexão das categorias recorrentes: “Educação Infantil”, “Educação das Relações Étnico-raciais”, “Capoeira” e “Estágio supervisionado”. Nessa intenção, essas categorias foram sendo interpretadas e discutidas, através dos registros e análises das imagens.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A experiência relatada advém do componente curricular obrigatório estágio supervisionado II, que corresponde a etapa da Educação Infantil, cursada no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba/UEPB - Campus I, que foi ministrada pela professora Doutora Maira Espindola, no período letivo de 2021.2.

A observação-participante e regência foi desenvolvida com a turma do infantil V, tem 13 crianças matriculadas, de cinco anos, no turno da tarde, na escola-campo: Escola de Educação Básica. Localizada no Campus I na UEPB, em João Pessoa/PB.

A vivência do estágio referente ao período de 07/03/2022 a 13/06/2022 desenrolou-se primeiro com estudo bibliográfico na área da educação infantil, sob a relevância do estágio na formação inicial para educação infantil, torna-se professor; a documentação pedagógica na formação docente - o que é caderno de campo e sua importância. O estudo bibliográfico possibilitou compreender o campo teórico-metodológico em torno da educação infantil, direcionando o olhar na observação com a turma na imersão escolar.

O segundo momento é a imersão na sala do infantil V que está organizada em apresentação, observação-participação e regência. O método de observação participante permite a imersão da rotina escolar que auxilia a compreender a cultura escolar que estamos observando, o registro pedagógico foi conduzido pelo diário de campo com função de relatar as emoções e fatos e caderno de campo, documento mais detalhado e sistematizado a sobre a turma.

No dia 05 de abril fui na sala do infantil V, me apresentar às crianças que seria estagiário, as mesmas tiveram uma ótima reação com muitos sorrisos e abraços coletivos. Deixei com a professora supervisora o cronograma dos possíveis encontros com a turma, a mesma me acolheu muito bem, deixou o espaço aberto para interagir com a turma e dar assistência no decorrer da rotina, pude perceber como supervisora organiza o caderno escolar, a rotina da turma, agenda, linguagem acessível com as crianças tendo cuidado com fase de desenvolvimento de cada criança, as resoluções de conflitos. De modo geral, gostei bastante do primeiro contato com os profissionais da EEBAS e da turma.

O primeiro dia de observação-participação, realizado em 07 de abril de 2022, iniciou às 13h até 17h com oito crianças, onde a rotina foi organizada da seguinte maneira: acolhimento, conversa inicial, atividade dirigida com autora Tarsila de Amaral com uma

releitura da obra Morro da Favela.

Com observação nas formas geométricas na obra, a professora mobiliza a turma para construir o nome da autora com o alfabeto móvel, a atividade dirigida ocorreu de uma maneira onde todos foram bem ativos, identificando as letras e junto com a professora levantaram as hipóteses do som do grafema.

Finalizada a atividade, é o momento do lanche e depois o parque, no retorno para sala as crianças têm sua atenção direcionada a higienização e outra a atividade mais curta. Após isso, terminam a rotina brincando livre e aguardando sua saída. Para além de observar as relações criança-criança, criança-adulto e a rotina. Observei como é organizada a sala, as cadeiras em formato de U, sala refrigerada, com tatami, brinquedos e livros com fácil acesso e quadro. A figura 01, apresenta alguns elementos citados:

Figura 01 - Sala de aula do Infantil V



Fonte: Próprio autor, 2022.

O segundo dia de observação-participação aconteceu no dia 19 de maio de 2022 com oito crianças presentes, horário da observação às 13h05, acolhimento com música, conversa inicial sobre a corrida da família. Achei bacana a proposta porque envolve a comunidade escolar em uma atividade. A corrida aconteceu no sábado seguinte, na conversa inicial a professora dialogou sobre o uso de sapato adequado para o exercício, distribuiu os kits para cada criança que representa uma família para identificar os inscritos da atividade.

Dando continuidade a temática da corrida, fizemos um alongamento e circuito pela EEBAS com alguns pontos de paradas para contemplar as atividades realizadas pelas outras turmas das escolas. Retorno para sala de ensaio da música “pobre de marré, marré”. Fomos direcionados para a sala do primeiro ano para brincar com essa música com o professor de música, que tem o objetivo de resgatar as cantigas populares, ele em seguida ensinou e

brincou com a música escravo de Jó.

Problematizei a mensagem da música com ele, todavia avalio a importância do trabalho do ritmo, coordenação motora. Chega o momento do lanche e do parque, no retorno a sala a professora realiza uma atividade direcionada, disponibiliza papéis de ofício em formato de livro e pede para cada criança ilustrar a capa do livro da corrida da família e que coloquem o título. No fim da atividade proposta as crianças ficam brincam livremente.

Para exercer o primeiro dia de regência foi necessária aprovação do plano de atividade pensado em dois dias (apêndices), colocada em prática no dia 26 de maio e 02 de junho de 2022, o plano de atividade está ligado a temática: **manifestações culturais**, deliberei o tema Capoeira para experienciar com a turma.

A primeira regência ocorreu no dia 26 de maio, com total de oito crianças, iniciou às 13h30 às 15h, foi um momento de muita boniteza, porque conseguir dialogar com a turma sobre a Capoeira. A regência ocorreu de maneira idealizada, sendo aprofundada sob orientação da professora supervisora, com exploração da escrita no quadro da palavra aú, berimbau e Capoeira que são citadas na música, também mobilizou a turma ler o nome do grupo da Capoeira - Capoeira Angola Palmares. É interessante esse momento pois não tinha pensado nesse movimento em relação à alfabetização/letramento.

Com todas as crianças sentadas, apresentei a autora Iza Lolito e o título do livro, o herói de Damião e a descoberta da capoeira (2006). Antes de iniciar a leitura perguntei se eles/as conhecem algum super-herói ou super-heroína, todas as crianças presentes se manifestaram e mencionaram alguns heróis como Hulk, Homem de Ferro, Mulher Maravilha. A figura 02 abaixo ilustra o momento:

Figura 02 - Registro da primeira regência



Fonte: próprio autor, 2022.

Na leitura do livro, enfatizei a descoberta do herói de Damião, que é uma criança de 8 anos, de pele negra (retinto), que não se identifica com os super-heróis comercializados mundialmente e citados na turma do infantil V. Retomo que Damião se identifica com o Mestre de Capoeira e neste universo, o mestre é considerado como herói da sua linhagem, é o salvaguarda dos saberes ancestrais e do ofício de mestre. A leitura ocorreu de modo não linear, mas muito tranquila com apoio da professora, a regência foi conduzida para além do tempo previsto, fomos lendo o livro e reproduzimos os movimentos da Capoeira. Segundo Maria Cortes a leitura de literatura infantil:

[...] ler histórias para as crianças, sempre, (...) É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto (Cortes, 2006, p. 79).

É com os elementos da Capoeira retratados na literatura infantil do Herói de Damião, que a vivência caminhou no contato da prática cultural afro-brasileira, que possibilitou a ampliação nas vivências multiculturais na valorização e reconhecimento pluriétnico da nação brasileira. E suscitam a construção do pertencimento cultural nacional, embalados nos valores afrodiaspóricos.

Como proposta final da regência do primeiro dia, foi pedido às crianças que fizessem um movimento ou instrumento da Capoeira com massinha de modelar. Na sequência, podemos visualizar o registro imagético da produção de algumas crianças:

Figura 03 - Movimentos e instrumentos da Capoeira com massinha de modelar



Fonte: Próprio autor, 2022.

As crianças são instigadas a expressasse com a massinha coisas que chamaram

atenção durante a vivência na contação da história, dos movimentos ou da musicalidade, a atividade contemplou também a escrita espontânea que codificaram uma mensagem/legenda sobre a confecção e por seguinte a assinatura do nome.

E na caixa de areia as crianças continuaram a brincadeira, fazendo aú, parada de mão, tocando pandeiro e brincamos de estátua, esse momento é ilustrado na figura 04:

Figura 04 – Brincando de Capoeira no parque



Fonte: Próprio autor, 2022.

Termino a regência com sentimento de dever cumprido com base no plano de ação idealizado e vivido, a regência com a Capoeira possibilitou uma intensa participação da turma com ajuda da professora. Não tivemos imprevistos na leitura, todas crianças estavam envolvidas e curiosas com a Capoeira concomitantemente com a demonstração dos movimentos, algo pensado para segunda regência. Todavia, foi a estratégia pedagógica-didática da ludicidade dos movimentos realizados na roda da Capoeira, no diálogo da oralidade (verbal e corporal) continuaram na atividade sem perder o foco de brincar Capoeira.

A segunda regência, no dia 02 de junho de 2022, a rotina iniciou às 13h até 17h, o

primeiro é momento de acolhimento realizado com música junina. Posteriormente, hora da roda que foi apresentado o artista Alfredo Volpi e suas obras e a peculiaridade com as bandeiras juninas na sua obra, sendo direcionado a turma a confeccionar bandeiras juninas de papel filipinho, manuseio da tesoura, estimulando a motricidade e concentração, junto com a observação das formas geométricas.

Às 14 horas, uma nova atividade é realizada com a artista Célia Gondim, mostrou-se as obras e suas características, em seguida, a obra - São João da copa do mundo que foi enfatizada, onde as crianças fizeram seus retratos e com tecido das cores do Brasil e elementos do futebol fizeram as roupas.

No momento do lanche (às 15h) e logo depois do parquinho, porém estava chovendo e as crianças ficaram no pátio principal. Às 15h45 retornamos à sala para ensaiar o passo do coco que foi apresentado no arraiaá da escola no dia 15 de junho. Quando retornamos ao pátio, a professora do infantil V e professora do Infantil III uniu as turmas para ensaiar o coco de roda e dar continuidade na regência com as turmas.

Seguindo a rotina organizada, chega o momento da minha segunda regência, iniciada às 16 horas. Já estávamos no pátio coberto para vivenciar a Capoeira com seus movimentos e apresentei as partes do berimbau e do pandeiro. Ressalto que a primeira regência foi tranquila, a Capoeira por si só, tem a potencialidade de encantar as crianças, com o reforço dos instrumentos e do livro.

A segunda regência, teve alguns elementos desafiadores com a integração da turma do infantil III, não tive o contato prévio com as crianças com a turma, porém foi gratificante em ver as turmas interagindo, o pátio principal estava cheio de informações, mas a Capoeira chama para roda mesmo com as crianças cansadas de brincar ou sono. A figura 05, ilustra esse momento:

Figura 05 – Interações do infantil III e V



Fonte: próprio autor, 2022.

Reapresentei o livro que foi explorado as crianças do infantil III, em seguida em roda disponibilizei os instrumentos fragmentados, a cabaça, dobrão, baqueta e verga, montei posteriormente o berimbau pedindo para olharem como monto o instrumento, mostrei o som de cada instrumento, aprendemos a cantar a música proposta no plano de ação.

A regência durou cerca de 40 minutos, quando percebi que as turmas estavam perdendo o interesse nos movimentos, coloquei como proposta brincar de estátua ao som do pandeiro e foram sorrisos para todos os lados.

No dia 09 de junho às 13h às 17h foi minha despedida da turma, neste dia conheci uma estagiária surda da turma apresentando Libras, neste dia a turma tinha um total de cinco crianças devido as crianças estarem ficando doentes, seja por COVID-19 ou crise gripal, e ressalto que a turma do infantil V utilizou a máscara com regularidade.

O acolhimento foi realizado pelos dois estagiários, nesse dia levei o pandeiro para brincar um pouco de Capoeira, cantamos e fizemos os sinais das letras A, B e C no ritmo da canção, conversei com a turma que seria nosso último encontro e fui convidado para participar do arraiá da escola. Às 13h30 leitura do livro O vôo da Asa Branca- texto não verbal, música da Asa Branca. Às 14h30 atividade dirigida com a extensão da educação física. Às 15h30 lanche e brincar no parque. Às 15h45 ensaio de ciranda e coco. Às 16h30 higienização e às 17h saída.

A convite da infantil V, junto com o apoio da gestão da escola, no dia 15 de junho de 2022, conseguimos levar o grupo de Capoeira Angola Palmares do Roger/PB e realizamos uma roda na festa do arraiá da EEBAS, como é evidenciado na figura 06, a seguir:

Figura 06 - Roda de Capoeira na Escola de Educação Básica - UFPB (2022)



Fonte: Próprio autor, 2022.

Com a roda da Capoeira podemos apresentar à comunidade escolar, um pouco do que foi trabalhado no trimestre sobre manifestações culturais com o infantil V e as demais crianças puderam entrar na roda e no momento posterior teve a apresentação da turma com o coco de roda.

A pesquisa efetuada tem o caderno de campo e diário de campo como ferramenta de registro da jornada/aventura do estágio, historicizando as relações com as famílias, escola e crianças, dialogando entre o saber-fazer docente. O caderno de campo é um tipo de documento pedagógico, o registro é realizado pela observação da rotina escolar e da prática docente, as ferramentas metodológicas estão entrelaçadas com o planejamento e avaliação.

Segundo Ostetto, o caderno de campo permite uma escrita se na formação docente:

Ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproximar para aprofundar, aprofunda para reconstituir o vivido com outras cores, de forma ampliada e integrada (Ostetto, 2012, p. 134).

A escrita da experiência de si, viabiliza no caderno de campo organizar o vivido no cotidiano escolar, por meio de acertos e erros, quais conhecimentos as crianças estão interessadas em aprofundar, situações didáticas.

A elaboração do caderno campo produziu a reflexão da práxis, dessa maneira, a documentação pedagógica permite que o professor transmite sob o fazer docente, reavaliando seu planejamento e possibilitando novas direções pedagógicas, ressalta Freire (2008, p. 58-59), "o registro permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos, que possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras".

Segundo Garcia e Abreu, o caderno de campo é estruturado pelo diário de campo:

Além deste caderno de registro, consideramos que também seria necessário um pequeno caderno de campo, uma espécie de caderneta ou bloco de notas, que serviria de suporte para anotações de acontecimentos cotidianos, cenas e experiências que seriam observadas e que, muitas vezes, no atropelo do tempo, poderiam ser esquecidas (Garcia e Abreu, 2017, p. 76).

O caderno de campo é uma documentação pedagógica com objetivo de ser uma memória coletiva sobre a caminhada realizada pelas crianças e como são ministradas as vivências sistematizado e organizado para análise da prática docente, sendo socializado o caderno de campo a professora do componente de estágio II. Porém, é nutrido pelo diário de

campo documentação pedagógica restrita sem muita organização base para não perder interpretações singulares, sentimentos, dificuldades, alegrias, progressão das crianças ou atividades propostas.

Escrever, registrando o vivido permite ao docente maior consciência de sua ação, oportuniza uma formação continuada e o diário de campo na educação infantil é uma ferramenta significativa no avaliar o desenvolvimento das crianças na construção de conhecimentos, avanços, dificuldades, potencialidades e prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a Capoeira contribuiu para a identidade negra das crianças na Educação Infantil na Escola de Educação Básica (EEBAS), da Universidade Federal da Paraíba? Chegamos neste diálogo compreendendo que a Capoeira possui um enorme potencial na construção da identidade negra positiva das crianças envolvidas em nosso campo de estágio. No “brincar e ludicidade” do manancial que é a Capoeira, quer seja pela representatividade da criança-brincante e a brincadeira de criança, que elabora sua própria ginga. Com a matriz dos valores afro-diaspóricos que se tecem na organicidade dos valores e princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Responder esta questão, inicialmente, realizamos uma pesquisa no campo das dimensões acadêmicas, que além das inquietações pessoais, pudessem contribuir com a produção intelectual na UFPB, no Centro de Educação referente a pesquisa educacional - Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-Raciais, foram encontrados estudos de TCCs, de Ana Paula Oliveira (2022), que discutiu práticas pedagógicas da EREER na Educação Infantil, escolhendo um CREI, da cidade de João Pessoa; Outro de Luciene Inácio (2020), que se debruçou sobre a construção da identidade negra na Educação Infantil; outro estudo de Michelle C. de P. Reis (2020), que discorreu sobre a educação escolar quilombola, um olhar sobre práticas antirracista; Um estudo de Rosilene da Silva Santana (2019) que centrou sua análise nas praticas antirracistas em espaços da educação infantil e o trabalho de Aylin M. de Farias (2019), sobre a importância deste olhar na educação infantil, incluindo o foco da educação e diversidade cultural. Além destes TCCs, uma tese (2020), de Rosilene Silva da Costa Santos, que discorreu sobre relações étnico-raciais na educação infantil, a partir de um estudo de representações sociais.

Além desses trabalhos, o TCC do pedagogo e Mestre de Capoeira, Dário João, que realizou uma análise do potencial da Capoeira em práticas de letramento, no ensino fundamental, anos iniciais, foram inspiradores para direcionar o foco deste trabalho, de tal modo, que entrelaçasse a Capoeira com a educação infantil. Podemos afirmar, que ficamos diante de uma pista de mão dupla, em que o nosso estágio na educação infantil enriqueceu a Capoeira e a Capoeira enriqueceu o nosso estágio curricular, portanto, contribuiu e muito para a nossa Formação Inicial, enquanto pedagogo e capoeirista.

Nesse sentido, investigar o processo de formação inicial na Educação Infantil suscitando a temática da EREER, com a Capoeira na construção da identidade negra, é fazer

com que a produção científica fique de ponta-cabeça feito o movimento parada de mão e semia a validação e reconhecimento de outros saberes

Por fim, o momento da reflexão permitiu a leitura para aprofundamento dos procedimentos teórico-metodológicos, mas também o aprendizado sobre a história da Capoeira, a importância do estágio supervisionado de ensino, da literatura na educação infantil, assim como a reflexão sobre a presença da Capoeira e a sua importância para a formação da identidade das crianças no ambiente escolar.

Desta forma, concluo afirmando que esta experiência rendeu a oportunidade de repensar as práticas pedagógicas ancoradas no viés da lógica do sistema de opressão binário e da hegemonia europeia na subalternização da raça indissociável da classe, gênero, territórios e epistemicídios e que a Capoeira, ancorada em saberes afro-diaspóricos, é uma prática que potencializa a construção da identidade negra, desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola: cultura popular o jogo dos saberes na roda**. Pedro Rodolpho Jungers Abib - Campinas, 2004 (Tese). Disponível em:< <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/307457>> Acesso em: 02 Nov. 2023

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)**/ Louis Althusser; tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2013

BARDIN, L. 1977. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento e DIAS, Lucimar Rosa. Carta aos profissionais da Educação Infantil. SILVA JUNIOR, Hédio et al. *In. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. 2012.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação CNE. Parecer nº: 20/2009.Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. PARECER HOMOLOGADO **Despacho do Ministro**, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14, 2009. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/suwAH>> Acesso em: 13 Jun. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de mai. 2004a. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf > Acesso em: 13 Mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº1, de 17 de junho de 2004*. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de Jun. 2004b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> > Acesso em: 13 Mai. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004c. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/ipxF2>> Acesso em: 14 Jun. 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. IPHAN. Dossiê IPHAN: Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira. Brasília, 2014a.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Educação Infantil p.31-51 Disponível em: < https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf > Acesso em: 13 mai. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/msDOZ>> Acesso em: 14 Jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica 2017/2018**. 2019 Disponível em:< <http://www.ce.ufpb.br/eebas/contents/documentos/ppp-aprovado.pdf/view>> Acesso em: 05 jun. de 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**/ Eliane dos Santos Cavalleiro. - São Paulo: Contexto, 2000.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. RACISMO, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância livro eletrônico/ **Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância**. - São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa e ABIB, Pedro Rodolpho Jungers Abib. A Educação da Capoeira: uma pedagogia da Cultura Popular. Educação em Foco, ano 21, n. 33 - jan./abr. 2018 - p. 223-24. Disponível em< <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/1644/1618/8975>> Acesso em: 02 Nov. 2023.

CORRÊA, Joseane Pinho. **A arte de ensinar a capoeira, na roda e na vida: Pedagogia da Capoeiragem de Norival Moreira de Oliveira – Mestre Nô** / Joseane Pinho Corrêa; orientadora, Profª Drª Joana Célia dos Passos, 2018. (Dissertação). Disponível em:<

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198093>> Acesso em: 02 Nov. 2023.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa: CPT, 2006.

COSTA, Rosilene Silva Santos da. et al. **Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais**. 2019. Tipo: Tese. Disponível em: <
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18995?locale=pt_BR> Acesso em: 20
Nov. 2023.

DRUMOND, Viviane. **O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias**. Anais. 37ª
Reunião Nacional da ANPEd-04 a, v. 8, 2015.

FARIAS, Aylin Meira de. **A importância do ensino da diversidade étnico-racial na
educação infantil**. 2018. Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11190> > Acesso em: 07 Set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, Lilian. ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida. **Registro e documentação
pedagógica como projeto de formação docente**. Registros na educação infantil: Pesquisa e
prática pedagógica. Campinas, SP, 2017. p. 73 - 90.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: À Procura de Justiça. *e-Curriculum* [online].
2019, vol.17, n.3, pp.1015-1044. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dgsv6> > Acesso
em: 17 mai. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de
Domicílios PNAD Contínua**. Sobre as características gerais dos moradores 2020 e 2021.
IBGE, 2022. Disponível em:<
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf> Acesso em: 11
Jun. 2023.

INÁCIO, Luciene. **Construção da identidade negra positiva na educação infantil:** representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. 2020. Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso Disponível em: <
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/177755> > Acesso em: 07 Set. 2023.

JOÃO, Dário Pereira. **A CAPOEIRA ANGOLA NO ESPAÇO DA ESCOLA:** uma experiência da prática da capoeira na EEEF Ana Higina/ Dário Pereira João, - João Pessoa, 2019. Monografia. Disponível em: <
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16335?locale=pt_BR> Acesso em: 13 Jun. 2023.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute, et. al. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa:** conceitos e caracterização. Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia, 2015. Disponível em: <
<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771> > Acesso em: 18 Jun. 2023.

LOTITO, IZA. **O HERÓI DE DAMIÃO:** A Descoberta Da Capoeira - 1ªED. (2006) - Iza Lotito - Livro.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **A vontade também consola:** a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação *In:* A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4671529/mod_resource/content/0/A%20Historia%20dos%20negros%20na%20educacao%20no%20Brasil%20.pdf > Acesso em: 18 Jun 2023.

METZ, Maristela Cristina. PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Estágio supervisionado:** da docência à gestão na educação básica /Faculdade Educacional da Lapa – Curitiba: Editora Fael, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL** *In:* Pesquisa

social: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Clóvis. Uma **História do Negro Brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf . Acesso em: 14 jun. 2023.

NOGUERA, Renato. BARRETO, Marcos. **Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas**. v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644, Rio de Janeiro. Disponível em:<

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/36200/26377>>

Acesso em: 02 de Nov. 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula de. **Práticas pedagógicas na educação infantil e relações étnico-raciais: um estudo sobre possibilidades da construção positiva da identidade negra no CREI**. 2022. Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/256622> > Acesso em: 07 Set. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. (org.). 5 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência** / Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima; revisão técnica José Cerchi Fusari, - São Paulo: Cortez, 2004.- (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIRES, Antonio Liberac Cardoso Simões; SOARES, Carlos Eugênio. **Capoeira na escravidão e pós-abolição** In: Líbano.SCHWARCZ, Lilia Moritz; dos Santos Gomes, Flávio (Ed.). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. Editora Companhia das Letras, 2018.

REIS, Michelle Cristine de Paula Silva. **Educação escolar quilombola na educação infantil**: um olhar sobre as práticas pedagógicas em uma escola quilombola no município de João Pessoa-PB. 2020. Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17563> > Acesso em: 07 Set. 2023.

SANTANA, Rosilene da Silva. **Precisamos falar sobre racismo**: relações raciais em espaços de educação infantil em João Pessoa-PB. 2019. Tipo: Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16273> > Acesso em: 07 Set. 2023.

SANTIAGO, F. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer cne/cp 3/2004 para a educação infantil no brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 25–44, 2013. DOI: 10.22633/rpf.v0i14.9340. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9340> . Acesso em: 16 mai. 2023.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO Rosenilde Nogueira. **Estágio curricular**: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista - Bahia -Brasil, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: < <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493> >. Acesso em: 28 mai. 2022.

SILVA JUNIOR, Hédio. et.al. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo, Instituto Avisa Lá, 2012.

SOUSA, Vivianne de. **A Lei N°10.639/03 como alternativa de combate e prevenção**: uma proposta pedagógica a partir das reflexões sobre as relações étnico-raciais. Educação popular e inclusiva: contextos e textos interdisciplinares. 1° ed.-Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019. p 124-137.

TRINDADE, Solano. **O poeta do Povo**. São Paulo: Ediouro, 2008.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil *In*. ABRAMOWICZ, Anete et al. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 2012.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Brasil. Abril, 2021. Disponível em: <
<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> >
Acesso em: 12 Jun. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. **Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira**. *In*. A história da educação dos negros no Brasil. (org.). FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. Niterói: EdUFF, 2016.

ZABINI, Franciele Oliveira; RODRIGUES, Gabriela Ribeiro; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **RELATO DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**. Brasil, 2015. ISBN 978-85-7846-319-9. Disponível em:<
<https://encurtador.com.br/cgTX7>> Acesso em: 02 de Nov. 2023

APÊNDICES

Disciplina: Estágio Supervisionado II (Educação Infantil)

Semestre: 2021.2

Discente: João Victor Ramos Xavier

Primeira dia de atividade

ROTEIRO DO PLANO DE ATIVIDADES

Identificação: Escola de Educação Básica/UFPB

Identificação do grupo: Infantil V

Idade das crianças: 5

Tema da atividade: Capoeira

Tempo de duração: 60 minutos

Quantidade de crianças envolvidas: 13

Materiais utilizados:

- Livro - o herói de Damião, berimbau, pandeiro e massa de modelar.

Objetivos e Conhecimentos

Conhecer a capoeira mediado pelo livro, refletindo sobre quais super heróis conhecemos e sua cor de pele. Valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro, dialogando sobre a história do Brasil.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais

Descrição da atividade

Primeiro momento: a atividade será iniciada com a acolhida da turma com os instrumentos da capoeira, perguntando se alguém conhece alguns desses instrumentos, depois vou cantar uma música “é o a, é o b, é o c (bis) é o a de aú, é o b de berimbau, é o c de Capoeira (bis), hahaha (coro da música), eu não sei ler, hahaha hahaha, quero prender, hahaha é o a”

Segundo momento: Em seguida apresentação do livro, nome do autor e ilustrador, antes da leitura o livro será passado em roda.

Terceiro momento: conversa sobre a leitura - perguntas geradoras vocês gostaram da história? De qual parte e porque? Quem foi o herói de Damião? O Damião se identificava com o super herói que ele conheciam? Quem criou a Capoeira?. Dialogando sobre a capoeira e a roda de Capoeira.

Quarto momento: Brincar com a massa de modelar na produção dos movimentos e instrumentos da Capoeira.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>> Acesso em: 13 de Maio de 2022

LOTITO, Iza. O herói de Damião em A descoberta da capoeira. Ilustrações Paulo Ito. São Paulo: Girafinha, 2006.

Disciplina: Estágio Supervisionado II (Educação Infantil)**Semestre: 2021.2**

Discente: João Victor Ramos Xavier

Segunda dia de atividade**ROTEIRO DO PLANO DE ATIVIDADES****Identificação: Escola de Educação de Básica/UFPB****Identificação do grupo: Infantil V**

Idade das crianças: 5

Tema da atividade: Movimentos e instrumentos da Capoeira.

Tempo de duração: 60 minutos

Quantidade de crianças envolvidas: 13

Materiais utilizados:

- berimbau, pandeiro, tesoura, papelão e imagens da Capoeira impressos.

Objetivos e Conhecimentos

Vivenciar a capoeira fazendo a movimentação da Capoeira. Apresentar os instrumentos da capoeira e seus sons, reconhecendo as partes que compõem o instrumento. O processo avaliativo será de modo oral relacionando os nomes dos instrumentos com o objeto e movimentos.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

Descrição da atividade

Primeiro momento: acolhimento na sala, antes da turma ir no ambiente externo haverá uma conversa sobre o objetivo da saída para a realização da atividade de alongamento.

Segundo momento: a turma será direcionada para o ambiente externo da escola. A atividade de alongamento ocorrerá em roda de maneira lúcida e livre, em seguida movimentação de alguns golpes da capoeira relatado no livro.

Terceiro momento: cantar a música: “é o a, é o b, é o c (bis) é o a de aú, é o b de berimbau, é o c de Capoeira (bis), hahaha (coro da música), eu não sei ler, hahaha hahaha, quero prender, hahaha é o a”

Quarto momento: Apresentar o berimbau, pandeiro e suas partes que compõem os instrumentos, depois as crianças irão manusear os instrumentos percebendo os sons, a palma da capoeira como mais um elemento de construção da roda.

Quinto momento: Construção do jogo da memória da capoeira, serão disponibilizadas as imagens para recortar e papelões recortamos para a confecção do jogo com o uso das tesouras e cola. E por fim é só brincar com o jogo.

Referências:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>> Acesso em: 13 de Maio de 2022