ISSN: 2358-8829

CORPO, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA NA PRIMEIRA INFÂNCIA EM CRECHES DO CAJU (RJ)

Sandy Lara Pereira dos Anjos[1]

INTRODUÇÃO

O racismo constitui um fenômeno estrutural que atravessa as relações sociais brasileiras e se manifesta, de maneira multifacetada, também nos espaços educativos, inclusive naqueles voltados à primeira infância. Cavalleiro (2000) demonstrou que crianças em idade pré-escolar já percebem, reproduzem e sofrem hierarquias raciais muito antes do que costuma ser reconhecido pelos adultos que as rodeiam, o que torna a educação infantil um campo urgente de intervenção pedagógica antirracista, e não uma etapa "neutra" ou anterior à discussão racial, como por vezes se supõe no senso comum escolar.

Do ponto de vista legal e curricular, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, sendo posteriormente regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004). Ainda que a lei tenha sido historicamente associada ao ensino fundamental e médio, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece, já na educação infantil, o corpo como eixo estruturante das aprendizagens, situando-o no campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos", pelo qual a criança explora sensações, constrói sua corporeidade e se relaciona com o outro e com a cultura. Esse reconhecimento abre espaço para pensar a educação física infantil

[1] Pós-graduada em Educação Física Escolar, IFRJ – RJ, Especialista em Psicomotricidade, AVM – RJ. E-mail: sandy_dosanjos@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

não apenas como desenvolvimento motor, mas como território de disputa simbólica e de construção identitária.

Nesse sentido, a educação física pode constituir-se como espaço privilegiado de experiências corporais que favoreçam processos de pertencimento, expressão e valorização da diversidade cultural. Como apontam Munanga e Gomes (2006) e Gomes (2007), as práticas corporais carregam sentidos e memórias culturais que não são neutros: cada escolha pedagógica o brinquedo, a imagem, a história, a brincadeira selecionada para uma aula comunica às crianças, ainda que implicitamente, quais corpos, saberes e estéticas são valorizados e quais são silenciados. Gomes (2012) chama esse processo de reflexão de descolonização do currículo: um movimento de revisão crítica das referências eurocêntricas naturalizadas na escola, de modo a incluir e legitimar saberes e práticas de matriz africana e afro-brasileira.

Este trabalho apresenta reflexões construídas a partir da prática pedagógica desenvolvida em 22 turmas de educação infantil, com crianças de 4 a 6 anos, distribuídas por instituições localizadas no bairro do Caju, no município do Rio de Janeiro, no âmbito de um projeto socioeducativo da Fundação Gol de Letra, iniciado em 2021. Parte-se da compreensão de que o racismo atravessa as relações sociais e se manifesta nos contextos educativos desde os primeiros anos de vida, o que torna fundamental a construção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e a valorização das identidades e das culturas negras.

O presente trabalho tem como objetivos: (i) refletir sobre a construção de práticas pedagógicas antirracistas no âmbito da educação física na primeira infância; (ii) descrever estratégias pedagógicas de inserção intencional de referências afro-brasileiras nas aulas, por meio de brincadeiras, imagens e narrativas; e (iii) discutir as contribuições dessas práticas para os processos de pertencimento, identidade e relações mais respeitosas entre as crianças.

O referencial teórico que fundamenta esta reflexão articula, portanto, três eixos: a educação para as relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2000; MUNANGA; GOMES, 2006; GOMES, 2007; 2012; 2017), os documentos normativos da educação infantil brasileira (BRASIL, 2004; 2017) e a produção sobre cultura corporal afro-brasileira no campo da educação física escolar (LIMA; BRASILEIRO, 2020), que reconhece nas

danças, jogos, lutas e brincadeiras de matriz africana conteúdos legítimos e historicamente silenciados da cultura corporal de movimento.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, importa destacar que, na primeira infância, o corpo antecede e sustenta a palavra: é por meio do movimento, do brincar e da exploração sensorial que a criança pequena constrói suas primeiras representações de si, do outro e do mundo. Essa centralidade do corpo, amplamente discutida no campo da psicomotricidade, confere às escolhas pedagógicas da educação física infantil um peso simbólico particular, pois é por meio delas — do brinquedo oferecido, da música tocada, da imagem exibida — que a criança pequena começa a compor um repertório de referências sobre quais corpos, estéticas e culturas ocupam lugar de valor no mundo. Quando esse repertório é sistematicamente eurocentrado, ainda que de forma não deliberada, contribui-se, silenciosamente, para a naturalização de uma hierarquia racial que a criança carregará consigo; quando esse repertório é intencionalmente plural e inclui referências afro-brasileiras, abre-se caminho para experiências de identificação e pertencimento que fortalecem a autoestima das crianças negras e educam, desde cedo, o olhar das crianças não negras para a diversidade.

É nesse sentido que Cavalleiro (2000) insiste que o silêncio pedagógico em torno das questões raciais não é neutralidade, mas uma forma de manutenção do status quo: ao não nomear, não representar e não problematizar a diversidade racial nas atividades cotidianas, a escola infantil e, por extensão, a educação física acaba por reproduzir, ainda que involuntariamente, os mesmos mecanismos de invisibilização que estrutura o racismo brasileiro. A proposta pedagógica aqui relatada parte, portanto, do pressuposto de que a antirracismo na primeira infância não se resume a datas comemorativas ou a conteúdos pontuais, mas deve ser incorporado como princípio transversal e cotidiano do planejamento docente.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da prática pedagógica cotidiana da autora, professora de educação física responsável por 22 turmas de educação infantil, com crianças de 4 a 6 anos, distribuídas por instituições do bairro do Caju (RJ), no contexto de um projeto socioeducativo da

ISSN: 2358-8829

Fundação Gol de Letra. As aulas têm duração de 50 minutos e ocorrem semanalmente, o que permite a construção de um trabalho continuado e progressivo com cada turma. A prática aqui relatada vem sendo desenvolvida desde 2021, ano em que a autora ingressou na instituição, e consolida-se como uma linha de trabalho transversal a diferentes temáticas da educação física infantil.

Metodologicamente, a intencionalidade antirracista se traduz em escolhas pedagógicas cotidianas e sistemáticas, entre as quais se destacam: (i) a seleção de desenhos e materiais visuais com representatividade racial, evitando a reprodução de um imaginário majoritariamente branco e eurocentrado; (ii) a escolha de histórias que apresentem às crianças protagonistas negros e referências à cultura afro-brasileira; e (iii) a priorização, sempre que pertinente do ponto de vista pedagógico, de brincadeiras de origem africana e afro-brasileira em detrimento de brincadeiras de matriz exclusivamente eurocêntrica. Um exemplo ilustrativo dessa escolha metodológica é o trabalho da valência física de lateralidade: em vez de recorrer a uma brincadeira de tradição eurocêntrica, a autora optou por utilizar o teka teka, brincadeira de origem africana que mobiliza, além da lateralidade, coordenação, ritmo e outras valências físicas, associando o conteúdo motor a uma referência cultural historicamente marginalizada nos currículos escolares.

Essas escolhas são complementadas por rodas de conversa, momento em que se discute com as crianças a origem das brincadeiras trabalhadas e se apresentam imagens de crianças negras brincando, de modo a favorecer identificação e pertencimento. Também compõem a prática jogos cooperativos e propostas psicomotoras que reconhecem o corpo como espaço de expressão, cultura e identidade, buscando romper com a lógica de um currículo implicitamente eurocentrado e caminhar em direção ao que Gomes (2012) denomina descolonização do currículo.

Como instrumentos de produção de informações, foram utilizados: observação participante e diário de campo da própria professora-pesquisadora, registrando o planejamento, o desenvolvimento e as reações das crianças às atividades propostas; relatos das professoras e educadoras responsáveis pelas turmas, que acompanham a rotina das crianças para além das aulas de educação física; e falas e produções das próprias crianças, expressas nas rodas de conversa e em desenhos, tomadas como fonte legítima de compreensão dos sentidos que a criança pequena atribui às experiências vividas. Por

ISSN: 2358-8829

se tratar de um relato construído a partir da prática pedagógica cotidiana e institucional, as falas, imagens e produções das crianças referidas neste texto são tratadas de forma anonimizada e ilustrativa, resguardando a identidade dos sujeitos envolvidos e observando os protocolos de uso de imagem da instituição.

O trabalho com 22 turmas simultâneas impõe, também, uma dimensão metodológica de escala: as estratégias antirracistas descritas não foram pensadas como atividades isoladas ou pontuais, mas como um eixo transversal de planejamento, replicável e adaptável às particularidades de cada turma e de cada instituição, o que exigiu da professora um processo contínuo de seleção e atualização de materiais desenhos, histórias, músicas e brincadeiras compatíveis com a rotina semanal de aulas de 50 minutos. Essa dimensão de escala é, em si, um dado relevante do relato: trata-se não de uma intervenção experimental restrita a uma turma-piloto, mas de uma reorientação mais ampla da prática pedagógica cotidiana da professora, sustentada ao longo de sucessivos anos letivos desde 2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos registros produzidos ao longo da prática permite organizar os resultados em três categorias analíticas: (i) escolhas pedagógicas intencionais como dispositivo de representatividade; (ii) brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira como conteúdo legítimo da cultura corporal; e (iii) a roda de conversa como espaço de historicização e de construção de pertencimento.

Em relação à primeira categoria, observou-se que a substituição sistemática de materiais e narrativas eurocentradas por desenhos, imagens e histórias com representatividade negra provoca reações perceptíveis nas crianças, sobretudo entre as crianças negras, que passam a se identificar com mais frequência com os personagens e protagonistas apresentados. Esse achado dialoga diretamente com Cavalleiro (2000), para quem a ausência de representatividade e não apenas a presença explícita de discriminação já constitui uma forma de violência simbólica na educação infantil, na medida em que sinaliza às crianças negras que seus corpos e suas referências culturais não são dignos de figurar no espaço escolar.

ISSN: 2358-8829

Na segunda categoria, o caso do teka teka ilustra de que maneira um mesmo objetivo pedagógico o desenvolvimento da lateralidade pode ser alcançado por caminhos curriculares distintos, com implicações simbólicas diferentes. Ao optar pela brincadeira de matriz africana em vez de uma alternativa eurocêntrica equivalente, a prática relatada corrobora a defesa de Lima e Brasileiro (2020) de que a cultura corporal afro-brasileira constitui conteúdo legítimo e ainda pouco explorado no campo da educação física escolar, frequentemente restrito a abordagens pontuais e datadas (como em novembro, mês da consciência negra), quando poderia ser tratado de forma transversal e continuada, como ocorre na experiência aqui relatada.

A terceira categoria, relativa às rodas de conversa, revela-se central para a dimensão formativa da proposta. Ao discutir com as crianças a origem das brincadeiras e ao apresentar imagens de crianças negras brincando, a prática cria oportunidades de narrar, historicizar e ressignificar elementos que, de outro modo, seriam vivenciados pelas crianças apenas como atividade motora, sem conexão com sua dimensão cultural e identitária. Esse movimento aproxima-se do que Munanga e Gomes (2006) descrevem como a necessidade de tornar visível, para as próprias crianças negras e não negras, a contribuição histórica das culturas africanas e afro-brasileiras à formação da sociedade brasileira, rompendo com narrativas que restringem essa contribuição a uma posição subalterna ou apenas folclórica.

Os relatos das educadoras que acompanham as turmas para além das aulas de educação física indicam repercussões da proposta no cotidiano das crianças, que passam a mencionar espontaneamente, em outros momentos da rotina, as brincadeiras e histórias trabalhadas, bem como a reproduzir, entre si, trechos das rodas de conversa sobre a origem das brincadeiras. Tais indícios sugerem que a intencionalidade pedagógica antirracista, quando sistemática e continuada e não restrita a datas comemorativas, tende a ultrapassar os limites da aula de educação física e a integrar-se ao repertório simbólico e relacional das crianças, favorecendo, como propõe a BNCC (BRASIL, 2017), os direitos de aprendizagem de conhecer-se, expressar-se e conviver.

Uma quarta categoria, transversal às anteriores, refere-se à escala e à continuidade da proposta. Diferentemente de intervenções pontuais restritas a uma turma ou a uma data comemorativa, o fato de a prática antirracista atravessar as 22 turmas atendidas pela

ISSN: 2358-8829

professora, de forma sistemática e ao longo de sucessivos anos, parece ampliar seu potencial formativo: crianças que ingressam na instituição aos 4 anos e nela permanecem até os 6 anos vivenciam essas escolhas pedagógicas de forma continuada, e não como episódio isolado em sua trajetória escolar. Esse dado dialoga com a crítica de Gomes (2012) às abordagens fragmentadas e descontínuas da temática étnico-racial no currículo escolar, e reforça a defesa de que práticas antirracistas na primeira infância produzem efeitos mais consistentes quando incorporadas de forma estrutural ao planejamento pedagógico, e não como conteúdo esporádico.

Cabe registrar, também, os desafios identificados ao longo da prática, entre eles a escassez de materiais didáticos comerciais desenhos, brinquedos, livros infantis com representatividade racial adequada à primeira infância, o que exige da professora um esforço adicional e constante de curadoria e, por vezes, de produção própria de recursos pedagógicos. Esse desafio é coerente com o que aponta a literatura da área (LIMA; BRASILEIRO, 2020) quanto à ainda incipiente produção de materiais e formações voltadas à cultura corporal afro-brasileira no campo da educação física, o que reforça a relevância de relatos como o presente para a construção coletiva de repertórios pedagógicos antirracistas replicáveis por outras educadoras da primeira infância.

Em síntese, os resultados apontam que a inserção intencional de referências culturais afro-brasileiras nas práticas corporais contribui para a construção de experiências educativas mais inclusivas, favorecendo o fortalecimento da identidade, o reconhecimento da diversidade e a construção de relações mais respeitosas entre as crianças desde a primeira infância — reafirmando, na prática cotidiana de 22 turmas, o que a literatura da área já apontava do ponto de vista teórico: que o corpo, também na primeira infância, é território de disputa e de possibilidade antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que a educação física, mesmo em um tempo de aula reduzido 50 minutos semanais por turma e diante da escala de um projeto que atende 22 turmas, pode se constituir como espaço fértil para práticas pedagógicas antirracistas

ISSN: 2358-8829

na primeira infância, desde que sustentada por escolhas curriculares intencionais e sistemáticas. Espera-se, com este relato, contribuir para tirar a Europa do centro das aulas de educação física na primeira infância. Trata-se de um deslocamento deliberado: não de excluir referências europeias, mas de romper com a centralidade automática e não questionada que essas referências costumam ocupar no planejamento pedagógico, abrindo espaço, em igualdade de condições, para outros olhares, saberes e repertórios corporais em especial os de matriz africana e afro-brasileira historicamente marginalizados pelo currículo eurocentrado da educação física escolar. É esse deslocamento, e não apenas a inclusão pontual de um ou outro conteúdo, que a experiência aqui relatada busca ilustrar e defender.

Conclui-se que a educação infantil, ao contrário do que por vezes se supõe, não é um espaço anterior ou alheio às relações étnico-raciais, mas sim um campo decisivo para a construção ou o silenciamento de identidades. Nesse sentido, este relato reforça a defesa de que a educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo devem começar desde a primeira infância, e não apenas nas etapas posteriores da escolarização.

É importante situar os limites deste relato: trata-se de uma sistematização qualitativa da prática de uma única professora, ainda que desenvolvida em escala considerável, o que não permite generalizações estatísticas sobre os efeitos das estratégias descritas, mas oferece, em contrapartida, uma descrição densa e situada de como a intencionalidade antirracista pode ser traduzida em decisões pedagógicas concretas e cotidianas na educação física infantil contribuição que se soma, e não se contrapõe, a estudos de maior escala ou de caráter quantitativo sobre o tema.

Como desdobramento, aponta-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem, de forma sistemática, os efeitos de longo prazo dessas práticas sobre a autoestima e a identidade das crianças negras, bem como sobre as concepções de raça e diversidade entre as crianças não negras. Aponta-se, ainda, a relevância de investimentos institucionais na formação continuada de professoras e professores de educação física infantil para o trabalho com a temática étnico-racial, bem como na produção e disponibilização de materiais didáticos com representatividade adequada à primeira infância. Espera-se, por fim, que esta reflexão possa dialogar com outras experiências de educadoras e educadores da primeira infância comprometidos com a construção de

práticas pedagógicas antirracistas, contribuindo para a ampliação e a qualificação dessa discussão no campo da educação física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Lívia Tenorio. A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento. Movimento, Porto Alegre, v. 26, e26022, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.93164.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.